



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CAMPUS SÃO MATEUS

Centro Universitário Norte do Espírito Santo
Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica

ADEMÍCIO FERREIRA LIMA

**O ENSINO DE FILOSOFIA EM PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR
NO COMPLEXO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO EM ITAMARAJU, BA**

São Mateus/ES

2017



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CAMPUS SÃO MATEUS

Centro Universitário Norte do Espírito Santo
Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica

ADEMÍCIO FERREIRA LIMA

O ENSINO DE FILOSOFIA EM PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR
NO COMPLEXO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO EM ITAMARAJU, BA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, do CEUNES, Mestrado em Educação Básica, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Ensino, Sociedade e Cultura: Ciências Humanas e Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Jair Miranda de Paiva

São Mateus/ES

2017

FICHA CATALOGRÁFICA

ADEMÍCIO FERREIRA LIMA

**O ENSINO DE FILOSOFIA EM PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR NO
COMPLEXO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO EM ITAMARAJU, BA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica – Mestrado em Educação Básica - do Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES), departamento de Ciências Humanas e Sociais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Básica.

Aprovada em ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Profº. Dr. Jair Miranda de Paiva
Universidade Federal do Espírito Santo
(Orientador)

Prof^a. Dra. Maria Alayde Alcântara Salim
Universidade Federal do Espírito Santo
(membro interno)

Profº. Dr. Adelar João Pizetta
Universidade Federal do Espírito Santo
(membro externo)

A filosofia não é uma questão privada, ela se constrói no diálogo. Ensinar significa retirar a filosofia do mundo privado e exclusivo de uns poucos para colocá-la aos olhos de todos, na construção coletiva de um espaço público.

(Cerletti)

À minha esposa querida, Eliana Sausmickt, e aos meus filhos, Isabela e Arthur, presentes de Deus na minha vida.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, quero agradecer a Deus pelo dom da vida, por não me abandonar nos meus momentos mais difíceis. Para tanto, sempre me lembrava da canção “Pegadas na Areia” que renovou o meu espírito de coragem para continuar em frente. Obrigado, Senhor, pela graça de realizar este sonho que parecia tão distante na minha trajetória profissional e que hoje é uma realidade.

Agradeço imensamente a minha esposa, Eliana, e a meus amados filhos, Isabela e Arthur, que pacientemente suportaram minha ausência no seio familiar, durante minha estadia no CEUNES em São Mateus.

Ao meu orientador, Professor Doutor Jair Miranda de Paiva, por acreditar nesse projeto desde o início, pela paciência e atenção durante as orientações e pelo crescimento que me proporcionou durante esse período. Pelo incansável e persistente trabalho em não deixar o desânimo das minhas incertezas se tornarem instrumentos intransponíveis. Com permissão acadêmica, trago uma de suas palavras: “você quis estar aqui, agora não é momento para desistir, estamos juntos para chegar até o fim”. Sem dúvida foram palavras incentivadoras e fundamentais para a conclusão deste trabalho.

A todos professores do programa de pós-graduação em Educação Básica do CEUNES que, de alguma forma, contribuíram para a minha formação e pelo companheirismo nesta jornada. São de fato responsáveis pelo meu crescimento intelectual e por plantarem em mim a semente da inquietação constante na minha prática como docente.

Ao casal de amigos dos Prazeres, Lílían e Rafael, que de modo especial despertou o desejo aprofundar o conhecimento, depois de tantos anos fora da academia, com o propósito de realizar uma educação ressignificada a partir dos conhecimentos que adquiri nesta jornada.

Aos colegas e amigos Albano e Fábio, com quem partilhei momentos de angústia e alegrias, por suas palavras de consolo e de incentivo quando mais precisei. Obrigado pela preocupação com minhas dificuldades e, principalmente, pelo apoio para que eu me mantivesse firme no caminho.

Aos meus colegas de turma que me proporcionaram uma relação de amizade e companheiro ao longo dessa formação.

Aos meus colegas professores e aos meus estudantes do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães de Itamaraju/BA, pela torcida e companheirismo alimentados durante os dois anos em que estive afastado para o estudo.

Aos professores, estudantes e administração do Complexo Integrado de Educação de Itamaraju (CIEI), bem como os professores da UFSB, pelas importantes contribuições nesta pesquisa e por terem aceitado participar desde o primeiro contato da odisseia de descobrir os percursos formativos e formadores do sujeito na arte de aprender e ensinar, à luz da Filosofia.

A todos que contribuíram, direta ou indiretamente, na realização deste trabalho: meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

Esta dissertação reflete sobre o lugar que a Filosofia ocupa na proposta de currículo e ensino no Complexo Integrado de Educação de Itamaraju (CIEI), implementada e coordenada pela Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Para tanto, constituí como objetivo geral desta pesquisa investigar quais são os desafios e perspectivas em torno dos caminhos metodológicos, à luz da interdisciplinaridade, para o ensino de Filosofia no contexto escolar do CIEI. Alinhada a esse objetivo, apresentei a discussão sobre a História da Filosofia e a sua trajetória até se tornar componente obrigatório; além de transitar por dimensões pedagógicas importantes ao ensino de Filosofia, a partir dos pressupostos teóricos de documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), especificamente aqueles voltados ao ensino de Filosofia e currículo na educação básica. O estudo caracterizou-se por ser de natureza bibliográfica e qualitativa, cuja análise parte da observação das aulas práticas, das rodas de conversa, bem como das entrevistas realizadas com professores e estudantes a partir de um questionário semiestruturado. Como aporte teórico, recorri a Alves (2002), Sílvia Gallo (2000), Maria Tereza Cartolano (1985) e Vita (1969) para tratar da história do ensino da Filosofia no ensino médio. Sobre currículo, foram utilizadas as contribuições de Silva (2005) e Aires (2012 e 2013). Sobre a metodologia do ensino da Filosofia, embasei-me em Gallo (2009 e 2014), Cerletti (2009), Aspis (2009), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Brasil (2016), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM) – Brasil (2006), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – Brasil (1998). Para a interdisciplinaridade e a ecologia dos saberes, tomei como referência principal os pressupostos de Fazenda (1996), Santos (2010), Morin (2004) e Adas (2012). O aporte teórico e a pesquisa realizada na escola pública da rede estadual no município supracitado serviram para verificar qual o lugar da Filosofia enquanto componente curricular e para constatar que a vivência da atitude interdisciplinar na perspectiva do currículo integrado possui os seus limites e dificuldades; por isso, constitui-se como o principal desafio aos sujeitos envolvidos no contexto escolar.

Palavras-chaves: Filosofia; Currículo Integrado; Ensino.

ABSTRACT

This study reflects on the place that Philosophy occupies in the proposal of curriculum and teaching in the Integrated Complex of Education of Itamaraju (CIEI), implemented and coordinated by the Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). For this, I set as the general goal of this research to investigate what are the challenges and perspectives around the methodological paths, in the light of interdisciplinarity, for the teaching of Philosophy in the school context of CIEI. Aligned with this objective, I presented the discussion about the History of Philosophy and its trajectory until becoming a mandatory component; In addition to passing through important pedagogical dimensions to the teaching of Philosophy, based on the theoretical presuppositions of official documents of the Ministry of Education (MEC), specifically those focused on the teaching of Philosophy and curriculum in basic education. The study was characterized by a bibliographical and qualitative nature, whose analysis is based on the observation of practical classes, conversation circles, as well as interviews with teachers and students from a semi-structured questionnaire. As a theoretical contribution, I turned to Alves (2002), Silvio Gallo (2000), Maria Tereza Cartolano (1985) and Vita (1969) to deal with the history of Philosophy teaching in high school. On the curriculum, the contributions of Silva (2005) and Aires (2012 and 2013) were used. On the methodology of Philosophy teaching, I have been based in Gallo (2009 and 2014), Cerletti (2009), Aspis (2009), The Common National Curriculum Base - BNCC, Brazil (2016); Curricular Guidelines for High School - OCEM, Brazil (2006); National Curriculum Parameters, Brazil (1998). For interdisciplinarity and the ecology of knowledge, I took as main reference the assumptions of Fazenda (1996), Santos (2010), Morin (2004) and Adas (2012). The theoretical contribution and the research carried out in the public school of the state in the city mentioned above served to discuss the place of Philosophy as a curricular component and to verify that the experience of the interdisciplinary attitude in the perspective of the integrated curriculum has its limits and difficulties; therefore, constitutes the main challenge to the subjects involved in the school context.

Keywords: Philosophy; Integrated Curriculum; Teaching.

LISTA DE SIGLAS

ABCF	Associação Brasileira de Filósofos Católicos
ANPOF	Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia
BI	Bacharelados Interdisciplinares
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CENEB	Centro Noturno de Ensino da Bahia
CF	Constituição Federal
CIEI	Complexo Integrado de Educação em Itamaraju
CNDF	Coordenação Nacional dos Departamentos de Filosofia
CONPERFIL	Conjunto de Pesquisa Filosófica
CUNI	Colégios Universitários
EMC	Ensino de Moral e Cívica
ENEFIL	Encontros Nacionais de Estudantes de Filosofia
GVGO	Grupos de Verbalização e de Observação
IBF	Instituto de Filosofia
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LI	Licenciaturas Interdisciplinares
MEC	Ministério da Educação
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
OSPB	Organização Social Política Brasileira
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
REDA	Regime Especial de Direito Administrativo
UFSB	Universidade Federal do Sul da Bahia
USAID	Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	As flechas (ilusão de Müller-Lyer).....	79
Figura 2	O tridente do diabo (enigma de Schuster)	79
Figura 3	Cubo transparente	80
Figura 4	Quadrados articulados	80
Figura 5	Matrículas na educação básica por município -região Sul da Bahia	85
Figura 6	Mapa da Região Sul da Bahia.....	87
Figura 7	Fachada do Complexo Integrado de Educação de Itamaraju.....	96
Figura 8	Visão panorâmica do CIEI	97
Figura 9	Encontro de saberes no Assentamento Cédula da Terra..	130
Figura 10	Roda de conversa entre os estudantes do CIEI e os assentados	131
Figura 11	Trocas de experiências entre estudantes, professores e assentados.....	132
Figura 12	Confraternização entre estudantes, professores e assentados.....	132
Figura 13	Seminário As humanidades e suas expressões Linguísticas.....	133
Figura 14	Professores do CIEI e pesquisador.....	133

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 A FILOSOFIA À LUZ DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	22
1.1 A trajetória do ensino da Filosofia no Brasil.....	22
1.2 O Ensino da Filosofia pelos documentos orientadores do MEC	40
1.3 A Filosofia e Base Nacional Comum Curricular (BNCC).....	48
1.4 Concepções de Currículo.....	53
2 OS SABERES FORA DOS COMPARTIMENTOS DISCIPLINARES	58
2.1 Possibilidades metodológicas de inserção da Filosofia no ensino integrado.....	71
2.1.1 Algumas estratégias e práticas de ensino da Filosofia.....	75
3 UMA UNIVERSIDADE PARA ALÉM DOS SEUS MUROS.....	83
3.1 Os pilares filosóficos e políticos da UFSB.....	88
4 COMPLEXO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO EM ITAMARAJU.....	96
4.1 O CIEI em 2016: da teoria à prática.....	100
4.2 A implantação do CUNI.....	106
5 DIÁLOGOS SOBRE OS DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO COMPLEXO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO DE ITAMARAJU.....	108
5.1 Outro olhar sobre a implantação dos Complexos Integrados.....	118
5.2 Rodas de Conversa com professores, estudantes e comunidade.....	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
REFERÊNCIAS.....	137

INTRODUÇÃO

A Filosofia entrou em minha vida desde cedo. A princípio como marca maior da leitura de mundo que fazia na minha casa, ainda menino. O meu pai era um homem rude, um agricultor analfabeto que cultivou a terra e cuidou da sua família, prezando sempre pelo respeito e pelo direito do outro. As lições sobre ética e moral, adquiri com o meu velho que nunca nos permitiu subtrair, subverter, enganar, burlar a lei, mentir. Minha mãe, dona de casa, cuidava das obrigações domésticas e nos ensinou as primeiras orações que trago comigo até hoje. Recordo que desde muito cedo fui um menino travesso, gostava de andar montado nos cavalos sem arreio, cuidava das criações e, aos domingos, era tradição de família reunir os primos, tias, sobrinhos, irmãos, à beira do rio para um piquenique. Faltava-me o olhar científico e criterioso, mas a curiosidade em querer saber me fez sair cedo de casa para buscar outras paragens e ambientes de aprendizagem, longe do lugar imediato que conhecia e que me garantia o conforto e a segurança. Morei sozinho, trabalhei duro, tornei-me independente. Era dono do meu próprio destino, senhor da minha história.

Do meu lugar de menino, na cidade de Águas Formosas, MG, fui ganhando corpo e coragem e decidi deixar a fazenda de meu pai e caminhar sozinho, rumo a um futuro pouco desenhado na minha cabeça. Só sabia que precisava sair e buscar outras paragens, já que não me realizava plenamente na vida rural. Queria estudar e ampliar os meus horizontes.

Passei por Paraguaçu Paulista, no estado de São Paulo, onde fiz o ensino médio de nível técnico em agropecuária. Quando concluí os estudos, vi-me instigado a sair dali e buscar o mercado de trabalho em outro lugar. Fui parar em Araputanga, no Mato Grosso, onde trabalhei como topógrafo.

Entre um lugar e outro, um trabalho e outro, a confusão interna me fez voltar para casa. Voltei com a certeza de que ali também não era o meu lugar. Foi quando decidi ir para o Seminário Maior João XXIII, em Teófilo Otoni, Minas Gerais, ainda que contra a vontade de meus pais. Encontrei uma casa cheia de rapazes, alguns

iniciando a sua formação, outros terminando. Foi o primeiro contato que estabeleci com a Filosofia. Éramos quinze no início do curso propedêutico¹ e, na sequência, enveredamos pelas discussões filosóficas mais aprofundadas. Os livros de Filosofia eram escassos, embora o seminário dispusesse de uma biblioteca em suas instalações. Persisti na minha formação clerical, tornei-me padre na Diocese de Teixeira de Freitas, extremo sul da Bahia e a partir daí assumi várias paróquias: a primeira, Senhor Bom Jesus, na cidade de Ibirapuã; Nossa Senhora das Graças, em Lajedão; Nossa Senhora de Fátima, em Itamaraju; São Benedito, em Posto da Mata, município de Nova Viçosa. No fim das contas, havia me apaixonado por uma catequista na primeira cidade por onde passei. Por isso, mudei de diocese para continuar a minha missão como padre. Mas, por obra do destino, não consegui me distanciar dos ditames do coração. Assumi uma família depois de 18 anos de vida presbiteral e coloquei-me num novo desafio de buscar outra profissão.

Para tanto, fiz o vestibular para Direito e voltei a estudar. Nesse ínterim, fiquei sabendo que em Ilhéus estava reconhecendo o curso de Filosofia. Não hesitei e fui convalidar o curso de Filosofia que tinha feito há bastante tempo. Por questões de ordem financeira, deixei o Direito e dediquei-me à convalidação de Filosofia. Restava ainda passar por um estágio em sala de aula para cumprir a carga horária do curso. Com a falta de docentes com formação específica em Filosofia, fiz meu estágio como amigo da escola (trabalho voluntário), substituindo o professor de fato no colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, em Itamaraju-BA, no ano de 2010. Foi a minha primeira experiência e a partir daí, senti o grande desafio que era ser professor de ensino médio, com o desejo de compartilhar os conhecimentos adquiridos em Filosofia com os estudantes. No entanto, encontrei um modelo de ensino engessado, com ementas e conteúdos programáticos definidos e pouca abertura para mudanças. Todo esse contexto me inquietou a continuar estudando para prestar um concurso público e me tornar um professor.

¹ O curso propedêutico é a etapa inicial para se introduzir os estudos em Filosofia. Em geral, os futuros seminaristas fazem estudos gerais acerca da vida eclesial, ou completam seus estudos, são avaliados quando de seu pedido, caso de decidam a fazê-lo, para serem aceitos na formação que se iniciará, que inclui os estudos de Filosofia (em geral, 03 anos) e teologia (em geral, 04 anos).

A Filosofia acabava de se tornar disciplina obrigatória no currículo do ensino médio e, com a falta de professores, com essa formação apostei na possibilidade de preencher uma vaga no concurso para provimento de cargos de professores na Secretaria Estadual de Educação da Bahia. Final de 2010 abre inscrição para concurso público somente com uma vaga para Itamaraju. Mesmo pensando das poucas possibilidades que eu teria de passar, pois não possuía conhecimentos pedagógicos e didáticos, mesmo assim me inscrevi. Fiz a prova, mesmo sem alimentar perspectivas positivas. Quando foi divulgado o resultado final, vi o meu nome classificado como professor de Filosofia do Estado da Bahia; comecei a atuar, oficialmente, em 2011.

Inquieto e inseguro, o meu primeiro desafio foi vencer a minha própria desconfiança e a falta da 'bendita' didática, mas nada que o tempo e a paciência não fossem capazes de superar, pensava eu. O maior desafio era, por um lado, a falta de conhecimentos filosóficos em profundidade, aliado à dificuldade didática, o que me levou a questionar: estou dando aula de Filosofia? O que é ensinar e aprender Filosofia? Seria apenas discorrer sobre a história dos filósofos, num rosário de contas já marcado, isto é, repetindo o que já está dado?

Assim, cada vez que entro em uma sala de aula, levo o desafio de romper o binômio ensinar/aprender, professor/educando, aquele que detém e transmite o conhecimento/e o que busca o conhecimento. Como professor de Filosofia, procuro embasar a minha prática na concepção de que devo ser um motivador da busca dessa descoberta prazerosa do conhecimento. Penso que o modelo tradicional de escola e/ou de educação em que ainda vivemos não corresponde às necessidades da realidade atual. Portanto, não posso tratar os educandos como meros ouvintes de um conhecimento que julgo ser o legítimo e atribuir a eles tarefas e horários sem sequer instigá-los a expor o que pensam sobre a realidade que os circunda. É importante ressaltar que aprendi com a minha ainda incipiente prática como professor que a educação deva se constituir um instrumento potencializador das capacidades críticas e reflexivas dos sujeitos que estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Nessa construção do despertar da consciência ativa, o docente não deve ser o elemento preponderante, o dono do saber, mas aquele que

desperta, valoriza, motiva e dialoga com outros saberes sem o axioma do certo ou errado.

Ainda vejo a escola em condições de ser aquele lugar onde os estudantes encontrem saberes diversos, rompendo com as fronteiras que separam o conhecimento comum do conhecimento mais elaborado, saltando da ingenuidade para a reflexão, criticidade e inteligibilidade. Assim, a escola será capaz de cumprir sua função social. A tarefa exige uma transformação na mentalidade dos que estão no exercício do magistério, no sentido de compreender que ações pedagógicas com essa finalidade não devem ser entendidas como atividades secundárias e periféricas, mas como caminhos indispensáveis à formação do sujeito. Por isso a necessidade de um processo permanente de qualificação, pois tudo que já sei é nada diante do que tenho para aprender.

Encontrei professores que fazem a diferença, que são comprometidos com aquilo que executam, não se abatem com as dificuldades impostas pelo sistema, estão sempre encontrando novas janelas, novos caminhos. Nessa experiência como professor em escola pública de ensino médio, tenho encontrado desafios que jamais imaginei. Mas não deixo de acreditar que é pela escola de qualidade, engajada na realidade do sujeito, respeitando seus diversos saberes, que busquei aperfeiçoar meus conhecimentos, no intuito de aplicá-los em minha prática docente.

Por isso, mais uma vez, coloquei-me à navegação necessária de todo ser humano pelo conhecimento e fiz a minha inscrição para participar do processo de seleção para o Mestrado em Educação no CEUNES, em 2013. Fui aprovado, mas fiquei na suplência. Não era ainda o meu momento. Soube esperar e enfim, em 2014, depois de minha insistência, consegui a tão sonhada vaga na segunda turma do mestrado.

“Viver é perigoso, mas navegar é preciso”. Continuo, pois, navegando, sabendo que irei encontrar muitas pedras no meio do caminho, mas tenho pessoas especiais que vão me ajudar a atravessar o mar revolto dessa nova jornada de estudos. E desejo que essa etapa se configure como um momento de construir (ou reconstruir) de minha própria formação de professor.

A partir da lei 11.684/2008, a Filosofia foi incluída no currículo do Ensino Médio como disciplina obrigatória, conferindo à escola o dever de garantir aos educandos o acesso aos conhecimentos filosóficos. No entanto, isto não significa que a Filosofia tenha de fato ocupado espaço significativo na matriz curricular e, principalmente, em sala de aula.

A partir da institucionalização da obrigatoriedade, emergiram discussões sobre o lugar que esta disciplina ocupa no contexto escolar. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - PCN+ (BRASIL, 2002), a Filosofia pertence a uma área do conhecimento que ocupa lugar significativo no currículo, por contemplar os quatro pilares estruturais da educação na sociedade contemporânea: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser, princípios apontados no Relatório apresentado à UNESCO, da Comissão Internacional sobre educação do futuro, coordenado por Jacques Delors.

Não obstante a importância atribuída à Filosofia no documento oficial, a minha experiência como professor desta disciplina me fez perceber que há um longo caminho a ser percorrido para garantir a sua presença efetiva no ensino médio regular; uma vez que ela é tratada, em muitas unidades escolares, como conhecimento secundário e usada para complementação de carga horária de professores. Além disso, há outro entrave, tão grave quanto, que é a fragmentação do saber, já que o ensino tradicional demarca zonas limítrofes entre as disciplinas, cujos conteúdos ficam em compartimentos fechados, sem estabelecer diálogo entre eles. A Filosofia, nesse contexto, quase sempre fica à margem de outras disciplinas.

Com a implementação do currículo integrado numa escola da rede estadual de educação em Itamaraju, fui instigado a descobrir, nessa perspectiva que se pretende inovadora: qual é o lugar que a Filosofia ocupa na proposta de currículo integrado e quais são os caminhos metodológicos para o ensino dessa disciplina no Complexo Integrado de Educação em Itamaraju, numa proposta interdisciplinar?

Atréadas à questão norteadora desta pesquisa, outras emergem no sentido de tornar significativo o ensino de Filosofia: que tipo de formação se espera dos sujeitos (estudante e professor) envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva de currículo integrado? É possível estabelecer um diálogo entre os conhecimentos filosóficos e demais disciplinas da matriz curricular? Quais são as possibilidades de trabalho com esta disciplina, levando em conta a dimensão pedagógica da interdisciplinaridade?

Uma vez assegurado o lugar institucionalizado da Filosofia enquanto componente curricular no contexto escolar, é momento de se perseguir caminhos possíveis de se promover o seu ensino como condição de promover a autonomia dos estudantes da educação básica.

À luz dessas provocações, constituí como objetivo geral desta pesquisa investigar quais são os desafios e perspectivas em torno dos caminhos metodológicos do ensino de Filosofia, numa perspectiva interdisciplinar, no contexto escolar do Complexo Integrado de Educação de Itamaraju, doravante CIEI, a partir da proposta de currículo integrado, implementada e coordenada pela Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB).

Como objetivos específicos, propus-me a: identificar as estratégias adotadas pelo corpo de professores e administração para a organização curricular no Centro Integrado de Educação de Itamaraju, de modo a perceber qual é o lugar da Filosofia no modelo adotado pelo CIEI, levando em conta os princípios da interdisciplinaridade, transversalidade e contextualização, a partir da observação da execução dos projetos temáticos propostos pelos professores e da aplicação de questionários; discutir os fatores identificáveis, por meio da observação da prática pedagógica em sala de aula e entrevistas com professores de Filosofia, professores articuladores da proposta e educandos, que interferem diretamente nas ações pedagógicas orientadas pela ideia de integração de currículo, tais como: condições materiais e estrutura física; conhecimento, maturidade e formação do professor; o perfil dos educandos; intervenção da UFSB; e, por fim, examinar a Base Nacional Curricular Comum (2016), as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação

Básica (2013) e as Orientações Curriculares do Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006), de modo que sirvam de base para as discussões em torno de currículo integrado e ensino de Filosofia.

A escolha do objeto de estudo se deve à convergência entre duas linhas de interesse: a primeira diz respeito à minha trajetória profissional como professor de Filosofia. Pude constatar, a partir do local social que assumo toda vez que entro em sala de aula, que preciso desconstruir a ideia equivocada de saber menor ou dispensável que meus educandos atribuem à disciplina e aos conteúdos que são a ela inerentes. Esse contexto me leva a uma reflexão diária sobre a minha prática pedagógica, como porta-voz de conhecimentos que consolidam os quatro pilares citados (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser), tornando o ensino de Filosofia significativo para uma transformação social.

A segunda motivação se dá pela relevância que esta pesquisa pode alcançar no que tange às discussões sobre a implementação do currículo integrado, planejamento coletivo, desterritorialização de saberes, interdisciplinaridade, bem como a necessidade da formação continuada do professor para aplicar os conhecimentos adquiridos no seu fazer pedagógico.

A partir dos pressupostos da educação que embasam a proposta do currículo integrado, conjectura-se que a formação do sujeito - nas dimensões humana, intelectual, crítica, ética - ocupa o primeiro plano do projeto de escola integrada de Itamaraju. Nessa concepção, as ações pedagógicas e a construção do currículo devem levar em conta a realidade imediata do estudante, ampliando a sua capacidade crítica de compreender o mundo e interferir nele. Outra hipótese é que a concepção de currículo vivo dentro da escola é criada a partir de pilares filosóficos que ratificam o caráter dinâmico, histórico, social e dialógico do conhecimento, que é base do ensino de Filosofia.

Por fim, apesar de a escola e do currículo serem construídas com base em pressupostos filosóficos, há uma distância considerável entre a teoria e a prática cotidiana do ensino. Para Foucault (2002), ambas são elos que se entrelaçam

simultaneamente no mesmo processo de aprendizagem. A teoria é o conjunto de conceitos que facilita mudança de uma prática a outra; e a prática constitui-se um conjunto de ferramentas que facilita o revezamento de uma teoria a outra. O desafio é encontrar a transposição do muro, que na visão do autor supracitado, é a teoria.

O Colégio Estadual Inácio Tosta Filho, renomeado como Complexo Integrado de Educação de Itamaraju, foi escolhido por ser um dos polos do ensino integrado, proposto pela Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB. Os sujeitos envolvidos são professores da rede estadual de ensino, efetivos e temporários, que ministram aulas de Filosofia no ensino médio e educandos, provenientes de bairros periféricos e de distritos do município, majoritariamente da classe menos favorecida.

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, uma vez que levantou dados a partir da observação, compreensão e interpretação da prática pedagógica e da realização de entrevistas semiestruturadas com professores e educandos envolvidos no estudo.

A princípio, foi realizada a pesquisa bibliográfica com o fim de buscar pressupostos teóricos que fundamentem a escolha do objeto de estudo e as possíveis respostas ao problema apresentado. Para tanto, recorro, principalmente, a Gallo (2000), Kohan (2000), e a documentos oficiais da educação, tais como a Base Nacional Curricular Comum (2016), as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Básica (BRASIL, 2013) e as Orientações Curriculares do Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006). Sobre a retrospectiva histórica da Filosofia enquanto disciplina, embaso-me em Dalton José Alves (2002), Silvio Gallo (2000), Maria Tereza Cartolano (1985) e Vita (1969). Para tratar da interdisciplinaridade e descolonização dos saberes, recorro-me à Fazenda (1996) e a Santos (2010). Sobre a metodologia e práticas de ensino, tomo como base Adas (2012).

Ao final da pesquisa, foi constituída uma roda de conversa com estudantes e professores que atuam na área de humanas no ensino médio integrado para tratar de práticas pedagógicas que envolvam a interdisciplinaridade como caminho possível para possibilitar a integração dos saberes no currículo num planejamento por área. Além dessa ação, os educandos de uma turma de 3ª série do ensino

médio também foram ouvidos para se compreender qual é a noção que eles têm sobre currículo integrado, como é e como pode ser, bem como verificar as experiências exitosas dos professores no que tange ao envolvimento da Filosofia com outras disciplinas. Por fim, numa construção colaborativa, realizamos o planejamento de ações que foram iniciadas na última unidade letiva de 2016 e que tiveram continuidade no ano de 2017.

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. O primeiro cumpre a tarefa de apresentar a Filosofia, enquanto componente curricular, à luz dos pressupostos teóricos, incluindo os documentos oficiais que dirigem a educação brasileira, tais como as OCEM (BRASIL, 2006) e a BNCC (2016), bem como a reconstituição histórica do lugar desta disciplina no currículo escolar. O segundo capítulo trata dos saberes fora dos compartimentos disciplinares; elegendo a interdisciplinaridade como atitude pedagógica capaz de promover um ensino integralizado, com a participação de vários sujeitos. Há ainda, nesta parte do texto, a sugestão de algumas possibilidades metodológicas de inserção da Filosofia no currículo integrado. No terceiro capítulo, apresento o histórico e as bases filosóficas da UFSB, universidade responsável pela implementação do currículo integrado no Extremo Sul baiano. No quarto capítulo, trato especificamente do Complexo Integrado de Educação em Itamaraju (BA) e dos desafios e das dificuldades por que passam docentes e estudantes para colocarem em prática a proposta da universidade. E por fim, no último capítulo, reflito sobre os diálogos com os sujeitos envolvidos na pesquisa.

1 A FILOSOFIA À LUZ DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Desde muito tempo, a Filosofia busca o seu lugar no currículo escolar. Em contextos diversos, a luta não foi apenas para manter a disciplina, mas, precipuamente, garantir a possibilidade de discutir temas de relevância que suscitem ao sujeito a capacidade de reflexão. Neste capítulo, será traçada a trajetória do ensino da Filosofia ao longo do tempo, com o objetivo de apresentar ao leitor desta pesquisa um panorama de reformas que colocou em xeque a presença de conteúdos filosóficos no currículo do ensino médio.

A situação de instabilidade por que passou a Filosofia é também corroborada pelos documentos oficiais que dirigiram e dirigem a educação no Brasil. Por isso, documentos como as OCEM (BRASIL, 2006) e a BNCC (BRASIL, 2016) são citadas, a fim de demonstrar de que maneira o discurso considerado legítimo assegura a (não) existência da Filosofia na Educação Básica, nível médio.

1.1 A Trajetória do ensino de Filosofia no Brasil

Antes de discorrer sobre a proposta do currículo integrado e do lugar da Filosofia no contexto do Complexo Integrado da Educação de Itamaraju, vale identificar marcas do passado no presente, através de um recorte histórico do ensino de Filosofia, ainda que de maneira sucinta, desde a chegada dos padres jesuítas, no início do século XVI, até os dias atuais. A intenção é compreender os fatores que conferiram ao ensino de Filosofia um constante estado de instabilidade no ensino básico brasileiro, bem como analisar os impactos de seu retorno ao currículo, a partir dos pressupostos de Vita (1969), Gallo (2000), Alves (2002), Cartolano (1985), entre outros, bem como a instabilidade que, mais uma vez, emergiu com a Medida Provisória 746/2016, tornada Lei de nº 13 415/2017, alterando a LDB 9394/96, ao implementar nas escolas de nível médio o ensino profissional e integral e transformando em conteúdos e práticas as disciplinas Filosofia, Sociologia, Artes, Espanhol e Educação Física. A BNCC para o ensino médio ainda está em fase de

elaboração final, mas as discussões até então veiculadas dão conta de que, novamente, componentes curriculares importantes perdem *status* de disciplina, o que, no arranjo atual da educação básica, significa a possibilidade de estarem ausentes nos currículos das escolas.

O ensino da Filosofia, bem como a implantação da educação no Brasil, começou em terras brasileiras com os primeiros padres Jesuítas (Companhia de Jesus, em Latim: *Societas Jesu*, S.J.), no século XVI. Foram eles que, diretamente, responsabilizaram-se pelo processo de ensino (alfabetização) e a catequese dos povos nativos da colônia (índios, negros e mestiços), com o desejo da divulgação da fé cristã católica. Há, porém, no bojo da história, um processo de aculturação que apontam para a imposição da doutrina do homem branco por meio do que se intitula catecismo.

O processo de dominação ideológica no Brasil tem a sua gênese na catequização dos índios e escravização dos negros e mestiços. Os padres jesuítas, na sua ação “educativa”, firmaram a visão de dominação do homem branco, colonizador. O processo de exploração e aculturação a que foram submetidos os povos indígenas marca a implantação da Filosofia no cenário brasileiro, à luz dos interesses da Igreja Católica e da tradição filosófica europeia.

À medida que o processo de colonização avançava, a educação jesuítica ia também ganhando força. Vita (1969) apresenta informações, extraídas de um manuscrito publicado por Fidelino de Figueiredo em 1921, sobre os estudos filosóficos ministrados pelos padres, depois de passar pelos cursos de Gramática, Humanidades e Retórica.

Assim, como uma Metrópole tão letárgica e tão fechada em matéria do pensamento puro, presa de corpo e alma ao chamado ‘tomismo moderado’ (que concebia o universo como uma hierarquia de entes e essências, na relação de potência para ato, de matéria para forma, do mundo da natureza ascendente ao mundo da graça até chegar a Deus: última forma e única essência pura), evidentemente a Filosofia que veio no bojo dos galeões para a Colônia estava compreendida na Teologia (VITA, 1969, p. 20).

Como era de se esperar, não havia espaço nem ambiente considerável para a arte e, conseqüentemente, para discussões filosóficas. Prioritariamente, os colonizadores ocupavam-se da posse e da instalação, ainda que provisória, em terras brasileiras para proceder à exploração sumária dos recursos naturais.

Segundo Cartolano (1985), a educação naquela época era oferecida somente às elites da coroa portuguesa e todo ensino tinha como base o estudo da retórica gramatical, de conteúdo livresco indiferente à realidade da colônia. A Filosofia resumia-se em um simples comentário teológico, baseado, principalmente, na renovação da escolástica aristotélica.

Em terras estrangeiras, não havia intenção de construir um pensamento filosófico próprio, dito brasileiro, mas em estudar as teorias que circulavam como novidades ou mesmo para justificar as práticas adotadas no controle dos povos explorados.

A Filosofia era assim considerada uma disciplina livresca. Da Europa ela já nos vinha feita. Era sinal de grande cultura o simples fato de saber reproduzir as ideias mais recentes chegadas. A novidade supria o espírito de análise, a curiosidade supria a crítica (COSTA, 1960, p. 3).

Índios, negros e os mestiços, membros da classe empobrecida, frequentavam ocasionalmente os cursos oferecidos pelos padres Jesuítas. O modelo de educação implantada pela Companhia de Jesus era basicamente direcionado para uma pequena parcela da população, membros da classe dominante, pertencentes à alta classe burguesa da colônia. Desse modo, o principal objetivo do ensino de Filosofia era a formação de homens letrados, eruditos e católicos (GALLO, 2000).

Livros eram um artefato raro na época. Só os padres jesuítas dispunham deles e ainda havia um controle da entrada de livros na terra “recém-descoberta”. As caixas eram sempre examinadas para evitar leituras consideradas indevidas e contrárias à edificação e bons costumes difundidos pelos jesuítas. Segundo Vita (1969):

O apego ao dogma e à autoridade, a tradição escolástica e literária e a repugnância pelas atividades técnicas e artísticas, tinham forçosamente de caracterizar, na colônia, toda a educação modelada pela da Metrópole, que se manteve fechada e irreduzível ao espírito crítico e de análise, à pesquisa e à experimentação (VITA, 1969, p. 25).

Ainda que distante, a forma de ensino usada pelos primeiros educadores em terras brasileiras foi capaz de influenciar muitas gerações, deixando marcas profundas no sistema educacional, visíveis na atualidade. O resultado é que, mesmo depois de tantas reformas e mudanças pedagógicas e metodológicas, há muitos ranços desse modelo moralizante e doutrinário no ensino da educação básica em nosso país. Infelizmente, a reprodução da estratificação social ainda está cristalizada numa educação diferenciada para ricos dos centros urbanos, com escolas bem equipadas; e uma educação para empobrecidos negros, pardos, mestiços, índios, moradores das periferias com escolas inadequadas, com mínimas condições para a prática do ensino.

O modelo jesuítico, teoricamente, perde força com a reforma realizada pelo Marquês de Pombal, em 1759, que imprimiu a marca política na efetivação de seu plano. Os jesuítas foram expulsos da colônia e, em consequência, as escolas passaram ao poder administrativo do Estado. A partir desse momento, o ensino adquire o caráter civil, a Igreja sentiu que através dessa medida o seu espaço de influências diminuiu, outras ideias divergentes às normas defendidas pelo Cristianismo começaram a transitar pelos corredores e pátios dos colégios. O ensino passou a ter como finalidade preparar os sujeitos para servir ao Estado e não mais à Igreja. Nesse contexto, a Filosofia “procura ultrapassar as ideias do escolasticismo, passando a referir se aos resultados da ciência natural e a doutrina empirista e deísta dos ingleses” (ALVES, 2002, p.12).

É neste período que começa a veicular entre os intelectuais brasileiros as ideias revolucionárias que alimentaram a Revolução Francesa: Liberdade, Igualdade e Fraternidade, cujo posicionamento se dava contra a postura monárquica da igreja, a fé e a moral cristã que, por sua vez, opunha-se à ascensão da classe burguesa.

A colônia então vivia numa estupenda apatia espiritual. A educação pouco progredira e pior estava com a expulsão dos jesuítas. [...] Ao contrário da América espanhola, que, conheceu muito cedo, mal se firmara a conquista, a imprensa e o ensino universitário, não havia em todo o Brasil uma só tipografia, e a nossa Universidade data pouco mais de 30 anos (VITA, 1969, p.36).

É por esses motivos que não se pode falar em comemoração com a expulsão dos jesuítas. Marques de Pombal convocou leigos para exercer a função na docência do ensino da Filosofia em substituição ao ensino dos Jesuítas, no entanto, o resultado não surtiu o efeito desejado, uma vez que aqueles continuaram com o mesmo método pedagógico anterior, um ensino livresco. O modelo não poderia ser diferente, já que os professores daquela época haviam recebido a formação dos jesuítas, e, por isso, o ensino da Filosofia continuou muito próximo ao que os padres jesuítas ensinavam.

Segundo Alves (2002), a reforma realizada pelo Marquês de Pombal na colônia brasileira resultou em consequências mais negativas que positivas, com a extinção da Companhia de Jesus e a expulsão dos padres jesuítas, a coroa portuguesa não se preocupou em criar um novo organismo que viesse substituir o anterior e dar continuidade ao processo educacional. Pelo contrário, aconteceu o desmanche da estrutura existente, deixando a colônia desamparada.

O 'novo ensino' deveria ocorrer através de 'aulas régias', ou seja, 'aulas avulsas' e isoladas, sem haver a necessidade de colégios para ministrar qualquer curso. Todavia, a respeito do que se pretendia com a Reforma Pombalina, esta terminou sendo mais prejudicial que positiva para o ensino no Brasil colônia, pois, com a expulsão dos Jesuítas e devido a não criação de um organismo político educacional alternativo ao mantido pela Companhia de Jesus, houve um inevitável desmonte de toda estrutura educacional criada para ministrar a instrução na colônia, deixando a colônia brasileira sem uma educação escolar consistente, ou equivalente estruturalmente, àquela que estava sendo expurgada (ALVES, 2002, p.15).

É bem verdade que as reformas no sistema de ensino realizadas pelo Marquês de Pombal não surtiram os objetivos esperados. Os professores nomeados por ele pertenciam à classe dominante, além do mais toda sua formação intelectual foi feita nas escolas dos padres jesuítas. Dessa forma, não poderia esperar outra coisa senão a repetição das mesmas práticas metodológicas e pedagógicas dos seus mestres antecessores.

O ensino orientou-se ainda para os mesmos objetivos religiosos e livrescos dos jesuítas; realizou-se através dos mesmos métodos pedagógicos, com apelo à autoridade e à disciplina estrita, pretendendo impedir a criação individual e a originalidade. Quanto ao ensino da Filosofia, continuou também no mesmo estilo livresco e escolástico (CARTOLANO, 1985, p. 25).

Com a vinda da corte Portuguesa para o Brasil, homiziados da invasão Napoleônica, a até então colônia passou a ser a sede do império português, mesmo que por tempo provisório. Esse acontecimento exigiu mudanças profundas na vida da colônia, a exemplo: “as aberturas dos portos, garantias a livre importação de produtos do mercado europeu para manutenção da comitiva real” (CARTOLANO, 1985, p.26). Novos colégios foram implantados com o propósito de capacitar os novos agentes provenientes da classe burguesa, para ocupar os cargos públicos administrativos da colônia. Com o crescente desenvolvimento comercial, houve também maior busca pela capacitação intelectual e profissional. Em razão disso, destaca-se uma expansão da escola para corresponder à demanda das pessoas por saber que por meio do processo educacional, surgia a possibilidade da ascensão social.

Nesse contexto, a cultura e o pensamento filosófico alcançaram uma maior extensão com o Romantismo:

Que deixa de ser um ato principalmente literário para se transformar num fato principalmente filosófico, onde não só a Literatura, mas também a Ciência, a Religião, a História se encontram conjugadas por um mesmo esforço para conquistar uma visão total da vida (VITA, 1986, p. 52).

É a vitória do eu individual sobre a ideia moralizante intelectualizada do Classicismo que encontrou nas duas universidades de Direito existentes na primeira metade do século XIX, uma em São Paulo e outra em Recife, um ambiente propício para difundir suas ideias e discussões. Nesse contexto da ebulição social, cultural e artístico, o ensino da Filosofia passou a ser direcionado ao ensino profissional e não mais como disciplina propedêutica. Vale lembrar que nesse tempo “o título de doutor valia tanto quanto o de proprietário de terras, pois era garantia do poder político e do prestígio social” (CARTOLANO, 1985, p.27). É interessante notar que desde aquele período até os nossos dias o modelo pedagógico de educação no Brasil carrega essa triste marca de divisão social.

Nesta época, o positivismo teve papel preponderante no pensamento de alguns intelectuais brasileiros, tendo assim conseguido se destacar de modo a influenciar o modelo de educação por um longo período da história. Motivados pela novidade das

ideias positivistas e das transformações sociais, o modelo de ensino da escolástica vai perdendo significado para as ideias dessa corrente filosófica. Os estudos das ciências despertam maiores interesses na busca por respostas imediatas, é capaz de motivar a busca por uma renovação cultural, e por consequência se livrar da tutela escolástica.

Nesta perspectiva, Benjamin Constant, primeiro ministro da Instrução Pública, buscou introduzir no currículo conhecimentos científicos, propondo uma redistribuição das disciplinas no ensino secundário, de modo a priorizar as disciplinas da área das ciências da natureza e exatas, excluindo a Filosofia, pela primeira vez, do currículo. Vale ressaltar que:

A Filosofia, segundo a orientação positivista, não figurava como matéria doutrinal. Além da intenção de fundamentar na ciência a formação da escola secundária, rompendo assim uma antiga tradição humanista clássica, a reforma de Benjamin Constant pretendia também que todos os níveis de ensino se tornassem 'formadores' e não apenas preparadores às escolas superiores (CARTOLANO, 1985, p. 35).

A reforma proposta por Benjamin Constant recebeu severas críticas por parte dos positivistas ortodoxos no que se refere à idade de introdução dos estudos científicos:

Comte recomendava o ensino das ciências após os 14 anos e o autor da reforma já o introduzia na escola primária de 1º grau (aritmética, geometria prática) e na de 2º grau, que se iniciava aos 13 anos (a trigonometria, a álgebra, as ciências físicas e naturais). O que ocorreu na realidade, em vez de reforma, foi um mero acréscimo de disciplinas científicas às tradicionais, tornando o ensino ainda mais enciclopédico (CARTOLANO, 1985, p. 35).

Desse modo, o que se tem de mais significativo neste período é a saída da Filosofia do currículo, que, no entendimento dos reformistas da época, não haveria nenhum prejuízo com esta decisão, pois o que estava em curso era a influência das ciências naturais, negando a metafísica e afirmando que todo conhecimento está contido nas ciências positivas. Esse pensamento refletiu a mentalidade da elite brasileira da época pouco preocupada com as discussões ligadas a humanidades literárias ou clássicas, nas quais se incluía a Filosofia.

Nesse contexto, a Filosofia é vista com suspeita pelos republicanos, em especial os positivistas, já que a Filosofia ensinada nos colégios ou em 'aulas avulsas', naquela época, estava impregnada da ideologia da Igreja

católica e da Monarquia, mormente identificada com a concepção do mundo feudal, de cunho aristotélico-tomista (ALVES, 2002, p. 28).

Vale ressaltar que essas discussões tratam do currículo aplicado na corte, já que, no interior do Brasil, não havia sequer professores com formação necessária para ministrar aulas das disciplinas que constavam na grade curricular. As reformas que foram implementadas nas três primeiras décadas da incipiente República instauraram uma instabilidade para a disciplina Filosofia que ora era incluída ora retirada.

A par da dualidade social e na tentativa de propor soluções para os problemas educacionais decorrentes dela, foram elaboradas várias reformas: [...] quais seja, a de Eptácio Pessoa, em 1901, a de Rivadavia Correia em 1911, a de Carlos Maximiliano em 1915, e a de Rocha Vaz em 1925. Essas reformas da organização escolar brasileira revelaram uma oscilação constante entre a influência humanista clássica e a científica (CARTOLANO, 1985, p.47).

Por meio do Decreto nº 3.914 de 21-01-1901, Eptácio Pessoa contraria a reforma de Benjamin Constant e reinsere o ensino da Lógica que passa a ser ministrado no sexto ano do ensino secundário com três aulas por semana. No entanto, quando da realização dos exames para o ingresso no curso superior, nem a lógica tampouco a Filosofia eram apontadas na relação de conhecimentos necessários ao exame de seleção. Nesse período, o ensino secundário já era visto com *status* social para quem conseguisse terminar.

A Reforma Rivadavia (Decreto nº 8.659 de 5 de abril e 1911) foi uma tentativa de criar uma liberdade no sistema de ensino através da desoficialização, ou seja, sua intenção era por fim nos privilégios que as escolas federais possuíam. Sua intenção era fazer com que o ensino secundário conseguisse ter seu próprio conteúdo e, por sua vez deixar de ser momento preparatório de passagem para o nível superior. Mesmo com esse avanço, a Filosofia, mais uma vez, deixa de fazer parte do currículo do ensino médio, o que, na visão de Farias Brito, citado por Cartolano (1985), demonstrava que as ideias positivistas continuavam influenciando as altas instâncias do poder.

Em 1915, pelo Decreto nº 11.530, Carlos Maximiliano propôs uma nova reforma para o ensino secundário e para o superior, que voltou a contemplar a Filosofia no currículo só que de maneira facultativa, através das esporádicas exposições do pensamento das principais escolas filosóficas. Não há, como se vê, a obrigatoriedade de se estudar as correntes filosóficas. Sobre isso, Gallo (2000, p. 26) afirma: “Percebe-se o deslocamento do enfoque filosófico para o ‘científico’, das reflexões sobre a psique aos saberes credenciados sobre os fenômenos psíquicos e o comportamento, sistematizados na psicologia”.

Em 1925, sobre a tutela de Rocha Vaz (Decreto nº 16.782 A de 13 -1-1925), é apresentada a reforma que propôs melhoria no ensino secundário, de modo que a formação promovida nesta etapa escolar fosse capaz de realizar um “preparo fundamental e geral para a vida, através do fornecimento da cultura geral do país, independente da profissão que se dedicasse o indivíduo” (CARTOLANO, 1985, p. 49). Nessa reforma, a Filosofia volta a ser instituída no currículo do 5º e 6º ano com o caráter de obrigatoriedade, conforme atesta a autora supracitada:

O ensino secundário passou a ser obrigatoriamente seriado, concluindo com o estudo da Filosofia. [...] O currículo passou a ser acentuadamente enciclopédico, visando a formação do cidadão e não mais o preparo para o ensino superior. Essa ‘formação’ ideal, contudo, revelou-se inoperante, na medida em que não forneceu aos indivíduos a instrumentação teórica necessária à transformação da realidade, mas ao contrário, transmitiu-lhes um conjunto de doutrinas (católicas), noções e conceitos destinados a manter a ordem social vigente e os interesses de grupos minoritários e dominantes política e economicamente (CARTOLANO, 1985, p. 49).

Nessa reforma do ensino secundário proposta por Rocha Vaz é fácil notar que a sua preocupação continuou a ser com um ensino que viesse favorecer uma pequena parcela da população, os mais enriquecidos pelo sistema político do país. Por isso, não foi possível perceber mudanças mais significativas no campo da educação, visto que a instituição escola permaneceu produzindo um ensino com pouco ou quase nenhuma reflexão sobre problemas, as relações do homem com a natureza e com o seu semelhante.

Em razão da forte influência das ideias do positivismo e do pensamento racionalista, a educação foi direcionada predominantemente pelo caminho epistemológico

científico como saber absoluto, uma fragmentação do ensino com disciplina tendo bem definido seu campo de atuação não sendo capaz de cultivar um diálogo com outras disciplinas nem mesmo da mesma área.

Durante a década de trinta até a de sessenta, o Brasil foi palco de fatos políticos e históricos que determinaram outras duas reformas no campo da Educação: a Reforma de Francisco Campos (1932) e a Reforma de Gustavo Capanema (1942). Vale mencionar que nesse período, a ordem social tinha como meta principal atender aos interesses do capitalismo internacional, determinando outras funções para a escola, adaptando o currículo para dar conta de preparar mão de obra qualificada para suprir a demanda da indústria. O processo de estratificação social continuou nítido no sistema educacional brasileiro, visto que a formação dessa classe de operários, preparados de maneira tecnicista, respaldou historicamente a distância entre a elite e o povo.

Segundo Cartolano (1985), se, por um lado, havia uma cobrança para a democratização do ensino, do outro, houve o cuidado em manter o controle pela elite brasileira que se mantinha no poder pelos meios que dispunha e o discurso ideológico proferido nas escolas configurou-se num instrumento de controle.

Neste contexto, a reforma de 1932 procurou reformular o modelo vigente com a criação do regime seriado de estudos e a frequência obrigatória.

Um fundamental, de cinco anos, obrigatório para o ingresso nas escolas superiores, dava uma formação básica geral; e o outro complementar de dois anos, que preparava para o ingresso nas escolas de Direito, Medicina e engenharia. A Filosofia passou a compor o currículo do ciclo complementar, como história da Filosofia e como lógica (CARTOLANO, 1985, p. 56).

Vale ressaltar que a obrigatoriedade da presença da Filosofia só se deu apenas na modalidade que preparava para o curso de Direito, na última série do ciclo complementar, o segundo ano. A lógica e a Psicologia eram ministradas no ciclo complementar que preparava para o ingresso nos cursos de Direito, Medicina e

Engenharia. Anísio Teixeira foi um dos intelectuais que defenderam a bandeira de reinserir a Filosofia no currículo e um dos autores do Manifesto da Educação Nova².

Apesar de constar nas diretrizes da reforma de Campos, “a formação do homem, habilitando-o, por atitudes e comportamentos, a viver por si e a tomar decisões” (CARTOLANO, 1985, p. 58), o ensino de Filosofia pautou-se mais uma vez na história do pensamento filosófico. A lógica, neste contexto, ocupava um espaço muito maior em relação àquela, já que estava presente em todo ciclo complementar, o que em certa medida garantia a contribuição desta disciplina para a formação do sujeito a partir do treino e uso da razão.

A Reforma Capanema, para o ensino da Filosofia, foi mais significativa, obrigando o seu retorno como disciplina obrigatória nas duas últimas séries do curso clássico e no terceiro ano do curso científico; em contrapartida, saiu do currículo do ciclo complementar para o curso de Direito. Para Capanema, “o caráter específico desse ensino seria formar nos adolescentes uma sólida cultura geral, acentuando neles a consciência patriótica e a consciência humanística” (CARTOLANO, 1985, p. 60).

Apesar dos floreios do promulgador da Lei Orgânica do Ensino Secundário, a Filosofia possui um triste histórico no cenário da educação brasileira, com sérias dificuldades para se manter como disciplina obrigatória do currículo escolar nacional. Motivos não faltaram para justificar tais comportamentos, desde os preconceitos até mesmo os interesses políticos e religiosos que foram preponderantes e impeditivos para a manutenção da Filosofia como um componente curricular. Se a princípio chegou a alcançar o quantitativo de quatro aulas no 3º ano científico e três no curso clássico, houve uma redução para duas aulas neste último e uma, naquele.

Essa redução de carga horária reflete a pouca importância dada à Filosofia por quem pensou e gestou a educação neste período. O contexto político, a Era Vargas,

²O Manifesto da Educação Nova faz parte da Reforma de Campos (Dec. Nº 21.241/1932) que inseriu no currículo do ciclo complementar disciplinas como psicologia, lógica, sociologia e história da Filosofia. Os pioneiros do manifesto, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, com formação em Sociologia e Filosofia, respectivamente, buscavam uma nova mentalidade educacional que tivesse como base a ciência e a transformação da sociedade (CARTOLANO, 1985, p. 56).

condiz também com a ausência gradativa de uma disciplina que objetiva fomentar o pensamento crítico, acabando por se tornar facultativa com a Resolução nº 36 de 1968 (emenda à LDB 4.024, de 1961) e retirada do currículo do ensino médio brasileiro com a lei 5.692/71, que foi criada com objetivo de organizar o ensino médio secundário, de forma que, no final do ciclo, profissionais fossem formados para ocupar as demandas de trabalho de baixo custo, bem como assegurar os aspectos ideológicos. Em suma, foi a lei:

[...] que reestruturou o ensino de 1º e 2º graus (antigos primários, ginásio e colégio) que desfechará o ‘golpe de misericórdia’, por assim dizer, contra a Filosofia, definindo a sua ausência dos currículos escolares do nível secundário, até os finais do regime ditatorial no Brasil (ALVES, 2002, p.39-40).

Sobre esta lei, Gallo e Kohan (2000, p. 28) afirmam que ela “intermediou o despojamento da formação de massa crítica do país, também reduzindo a carga horária de outras matérias que instigam à reflexão, como história”.

A ditadura militar de 1964 assumiu o poder com o discurso de garantir a proteção, a ordem social e econômica que estava em perigo naquele momento, através da presença dos ditos “comunistas” infiltrados nas instâncias do governo, como também promover o desenvolvimento e a segurança nacional. No entanto, a motivação era outra: implantar um modelo político que atendesse aos interesses da classe burguesa, criando assim uma forma autoritária de governo. No campo ideológico, foi criada a famosa Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento (DSND), uma ferramenta utilizada para o uso de violência do Estado contra qualquer cidadão que manifestasse insurreição ao sistema político vigente. Serviu também como suporte para internacionalização do mercado interno. No setor da educação, os militares fizeram mudanças importantes contando com apoio dos técnicos da Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), reformulando o currículo escolar, com o discurso da necessidade de modernizar o ensino. Para tanto, priorizaram as disciplinas das áreas técnicas, em detrimento das que faziam parte da área de humanas que foram sendo deixadas de lado até serem retiradas do currículo escolar do ensino médio.

Dessa forma, houve um forte investimento na formação técnico profissional para preencher funções nas empresas em expansão, principalmente nas multinacionais que foram beneficiadas com a política vigente. Reorganizar os currículos era uma urgência, principalmente do ensino médio, com o objetivo de adequar às novas exigências do mercado, ou seja, obter indivíduos capacitados a cooptar e executar as ideias vindas do exterior, pois, não havia interesse em formar pesquisadores e pensadores.

Nesta perspectiva, a Filosofia passa ser cada vez menos interessante, o seu ensino não encontra razão de ser, pois não enquadra nos moldes do tecnicismo e muito menos por não coadunar com os objetivos ideológicos impostos pela USAID e aplicados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Em nome da segurança nacional, o Estado, por meio dos seus aparelhos repressivos, passou a vigiar o cotidiano das escolas, os currículos eram acompanhados de perto para não criar nenhuma ideia contrária que viesse questionar o *status quo* instituído. A Filosofia, por sua natureza, é considerada como uma disciplina revolucionária, perigosa, questionadora, e o seu ensino deve naturalmente promover discussões de ideias, questionar o sentido das verdades prontas, recriando novos conceitos, a partir da releitura do cotidiano, conforme atesta o pensamento de Deleuze e Guatarri (1992, p. 13):

Os conceitos não nos esperam inteiramente feitos, como os corpos celestes. Não há céu para os conceitos. Eles devem ser inventados, fabricados ou antes criados, [...] Nietzsche determinou a tarefa da Filosofia quando descreve: 'os filósofos não devem mais contentar-se em aceitar os conceitos que lhes são dados, para somente limpá-los e fazê-los reluzir, mas é necessário que eles comecem por fabricá-los, criá-los, afirmá-los, persuadindo os homens a utilizá-los'.

Por serem perigosos para o Estado, os conceitos filosóficos foram sumariamente retirados do currículo e no seu lugar foram institucionalizadas as disciplinas Ensino de Moral e Cívica (EMC) e Organização Social Política Brasileira (OSPB). A primeira disciplina dispunha de um conteúdo programático, direcionado aos valores da moral católica e ao aspecto do civismo, priorizando o culto à obediência, à lei e ressaltando a importância de cultivar os valores da família tradicional principalmente no aspecto

da moral. Já a segunda tratava da organização política administrativa do Estado, sem, contudo, discutir questões de ordem ideológica; logo, procurava dar sustentação ao sistema político constituído. Com a inclusão das duas disciplinas no currículo não havia mais a necessidade de uma terceira que trouxesse no seu bojo conteúdos equivalentes, isso na concepção do MEC, por isso não havia espaço para a Filosofia.

A promulgação da lei em questão, a princípio, foi recebida pelos professores e pelos empresários com bons olhos, sobretudo quanto ao aspecto da profissionalização do ensino secundário. No entanto, o intuito principal era direcionar os estudantes para a profissionalização e distanciá-los da universidade. Os interesses escusos reforçam um modelo de escola discriminatória e a elitização do ensino, fazendo com que um grande número de educandos secundaristas tivesse que interromper o ciclo estudantil para ingressar no mercado de trabalho.

É evidente que quem ingressa no nível superior são aqueles que não precisam do trabalho, em outras palavras os filhos da elite burguesa. Aos filhos de famílias das classes baixas resta o ensino secundário e quando chegam a ingressar nas universidades cursam os cursos com menor reconhecimento social.

A exclusão da disciplina Filosofia do currículo escolar do ensino médio pode ser entendida do ponto de vista do sistema político ditatorial brasileiro, através de duas concepções, não que sejam as únicas. A primeira pela “inutilidade da Filosofia”, que para o modelo de desenvolvimento econômico vigente naquele momento da história brasileira, os conteúdos filosóficos não contribuíam para satisfazer as exigências e necessidades do ensino secundário. Fica explícito, a partir daí, que as razões eram puramente de viés econômico. A segunda pode ser entendida pelas razões de ordem eminentemente político-ideológico. Já que a Filosofia possui o caráter subversivo, crítico, revolucionário, sendo capaz de suscitar outras formas de pensar, questionar o estabelecido, por isso, não era bem-vinda.

Alguns teóricos argumentam que o fator mais relevante diz respeito ao aspecto da criticidade da Filosofia e sua incompatibilidade com o modelo adotado de Educação. Cartolano (1985) diz que:

[...] à medida que se propunha formar consciências que refletissem sobre os problemas reais da sociedade [...], procurou-se aniquilar essa atividade reflexiva, substituindo-a por outra de caráter mais catequista e ideológico, a nível político. A educação moral e cívica, sendo também 'moral', estava atendendo ao que se queria que fosse o ensino da Filosofia, num período de grandes agitações estudantis e operárias: apenas veiculadora de uma ideologia que perpetua a ordem estabelecida e defende o status quo (CARTOLANO, 1985, p. 74).

Durante o período em que a Filosofia ficou ausente do currículo escolar do ensino médio, nasce o movimento responsável pela organização a nível nacional junto aos docentes, pesquisadores, teóricos, educandos e sociedade organizada, com o propósito de sensibilizar as autoridades competentes para o retorno da Filosofia. Sobre isso, Gallo e Kohan (2000) discorrem como foi a construção dessa mobilização:

O Conjunto de Pesquisa Filosófica (Conpefil), juntamente com a Associação Católica interamericana de Filosofia (ACIF), entregou um documento ao presidente da República reivindicando a volta da disciplina nos currículos das escolas do ensino médio. Esse documento datado de 30 de julho de 1979, era composto de 6 considerações acerca da necessidade da Filosofia para formação dos jovens [...] Tal documento enviado ao presidente da República jamais obteve resposta (GALLO; KOHAN, 2000, p. 41).

Apesar da rigorosa vigilância dos Aparelhos Ideológicos do Estado, em plena ação contra qualquer reunião em espaço público ou privado, nasceu o centro de Atividades Filosóficas que depois adquiriu a denominação de Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas, com objetivo de organizar palestras, debates, encontros em todo território nacional, sobre os problemas envolvendo a relação da Filosofia com o regime militar. Muitas outras organizações participaram do movimento como: a Sociedade Brasileira de Cultura (CONVÍVIO); o Conjunto de Pesquisa Filosófica (Conperfil); a Associação Brasileira de Filósofos Católicos (ABCF); o Instituto de Filosofia (IBF); a Coordenação Nacional dos Departamentos de Filosofia (CNDF); e os Encontros Nacionais de Estudantes de Filosofia (ENEFILs).

Para a maioria desses movimentos, a sua causa principal resumia-se na luta pelo retorno da disciplina Filosofia ao currículo, haja vista que as duas disciplinas que a substituíram não cumpriam a ação reflexiva própria da Filosofia. “Com isso, seria mais coerente pensar o conhecimento de Filosofia com finalidade da disciplina Filosofia, e não de uma outra disciplina” (GALLO; KOHAN, 2000, p. 43). Mesmo com tantos argumentos favoráveis ao retorno da disciplina no currículo do segundo grau, o governo continuava inflexível em atender as solicitações. Somente depois de muitos embates, o governo acabou por aceitar, em 1985, o retorno dos conteúdos filosóficos, desde que as aulas fossem vigiadas. Ainda, por força das pressões das organizações que se mobilizaram em prol do retorno da Filosofia, o governo editou a lei nº 7.044/82, modificando o dispositivo na lei nº 5.692/71 no que diz respeito à profissionalização do segundo grau, possibilitando o retorno da Filosofia agora como disciplina optativa. Segundo Alves (2002), apesar da modificação da lei, a questão permaneceu em aberto.

Apesar de ter representado uma vitória dos que lutaram pelo retorno da Filosofia ao ensino secundário, tinha-se consciência de que esta conquista não foi completa, pois, como ela voltava em carácter optativo, não havia garantias efetivas de que seria incluída no currículo. É por isso que, mesmo após essa lei, o movimento pelo retorno da disciplina continua suas atividades, objetivando torna-la obrigatória no currículo, entendendo que a condição de optativa, permitia, na verdade, que muitas escolas não a inserissem em suas grades curriculares, ao contrário do que se alegava (ALVES, 2002, p. 46).

Não obstante, a luta para o retorno da Filosofia como disciplina obrigatória no currículo escolar do ensino de segundo grau, concomitante ainda havia a preocupação com a falta de pessoas com formação na área. Desse modo, a disciplina poderia correr o risco de ser entregue a qualquer profissional sem a formação ou com formação em outras áreas, o que representaria um grande prejuízo para o ensino de Filosofia que retornou ao currículo depois de muita luta, mesmo que sem a obrigatoriedade. O fato de não existir um número considerável de professores formados em Filosofia poderia ser utilizado como uma justificativa do Estado para manter-se irredutível em aceitar o retorno desta disciplina ao currículo de forma definitiva e obrigatória, conforme atesta Alves:

Que as aulas de Filosofia fossem ministradas por professores formados em Filosofia sempre foi uma reivindicação do movimento pela volta da disciplina

ao 2º grau, como meio de assegurar a sua especificidade e o cumprimento dos objetivos propostos. De resto, confiar o magistério de uma disciplina a qualquer profissional de sua competência específica, é o mínimo que se pode esperar de um ensino que se pretenda sério (ALVES, 2002, p.47).

Na compreensão desse teórico, o caminho pelo qual tramitou a volta da Filosofia ao currículo não correspondeu às reivindicações dos interessados em seu retorno como disciplina obrigatória no ensino secundário. A forma como foi aceita o seu retorno, implica em tolhimento da liberdade e da autonomia do docente, além do controle do conteúdo a ser ensinado, por isso está constantemente num estado de constrangimento por saber que seu comportamento enquanto docente está sendo vigiado por agentes do Aparelho Ideológico Repressivo do Estado. Percebe-se então que todo processo de reintrodução da Filosofia foi mais um gesto de demagogia do governo, nada havia mudado em relação aos olhares atentos e vigilantes dos seus controladores do discurso, que não tinham interesse na:

[...] reintegração efetiva da disciplina nos moldes em que desejavam os defensores do seu retorno, mas apenas uma *presença mínima*, suficiente para lhe assegurar o efeito pretendido de legitimidade. Daí o cuidado do Estado de Segurança Nacional (ESN) em controlar de perto, através de seus organismos educacionais, o processo de reimplantação da disciplina, e a preocupação em não lhe conferir o caráter obrigatório. Evitando com isso que ela se alastrasse por todo país, escapando sua influência dos limites tolerados. [...] o retorno do 2º grau foi, ao mesmo tempo, conquista dos setores progressistas verdadeiramente comprometidos em fazer de seu ensino um instrumento de democratização da sociedade e da cultura, e produto da necessidade de recomposição da hegemonia do ENS, que o utilizou como “avalista” de sua legitimidade perante o setor de elite de oposição (SILVEIRA, 1991, p. 420 *apud* ALVES, 2002, p. 50).

Em razão dessa abertura, mesmo que vigiada, causou certo desconforto entre os defensores pelo retorno da Filosofia e, por consequência, a desarticulação do movimento. Outro acontecimento que contribuiu para o esfriamento dos ânimos foi a criação da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF), que não comungava com os ideais das outras instituições e movimentos, entre eles a reintrodução da Filosofia no currículo do ensino de segundo grau, mesmo assim passou ser oficialmente a instituição representante da área da Filosofia perante os órgãos públicos federais.

É nesse contexto de desilusão que acontece a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9.394/96, que determina que

ao final do ensino médio o estudante domine os conteúdos de Sociologia e Filosofia, necessários ao exercício da cidadania. Ainda assim, a disciplina continuou à margem no currículo, sem o tratamento merecido pelas instituições de ensino e, principalmente, pelo Estado que a manteve na condição de ser trabalhada pela escola como conteúdos transversais.

A sanção presidencial da Lei 11.684/2008 tornou o ensino de Sociologia e Filosofia obrigatórios no currículo do ensino médio, alterando o artigo 36, § 1º, inciso III, da lei 9.394/2006. A sua implantação nas escolas não se deu de forma imediata. Houve um prazo para a inclusão das duas disciplinas nas três séries do currículo escolar; no caso da Bahia, a Portaria de nº 1128/2010, que tratou da reorganização curricular das escolas da educação básica da rede pública do Estado da Bahia, determinou a distribuição da carga horária destinada à disciplina Filosofia da seguinte forma: uma aula para o 1º ano e duas para o 2º e 3º anos.

Após longo período de ausência no currículo, o retorno da Filosofia lançou novos desafios às instituições de ensino e aos professores da educação básica, responsáveis por esta disciplina. Surgiu a partir daí a necessidade de investir em formação de professores na área a fim de mostrar que os conteúdos filosóficos e reflexões epistemológicas por eles suscitadas são essenciais para discussões que podem surgir em outras disciplinas.

Após oito anos de percurso para consolidar a institucionalização da obrigatoriedade da Filosofia no currículo, o governo federal adota a Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016, que se torna lei (12.415/2017), e mais uma vez faculta o ensino de Filosofia no ensino médio, o que tira a obrigatoriedade de estar presente em todas as séries dessa modalidade de ensino.

Embora esta pesquisa caminhe na direção de apresentar propostas para que os conhecimentos saiam das gavetas disciplinares, tratamos da Filosofia enquanto disciplina exatamente por esta instabilidade por que passou ao longo do tempo. Como conteúdo e prática, conforme prevê o texto da BNCC, a inserção dos conteúdos filosóficos ficará em aberto, à escolha dos professores que se sentirem à

vontade para tratar de temas de natureza filosófica. O que, convenhamos, poderá fazer com essa disciplina o que já foi no último século no Brasil: venerada nos altos círculos e na imprensa, mas ausente das discussões e currículos da educação básica.

1.2 O ensino de Filosofia pelos documentos orientadores do MEC

Não obstante a fragilidade da Filosofia enquanto disciplina do ensino médio, materializada na retrospectiva histórica feita anteriormente, há de se refletir sobre a forma como os conhecimentos filosóficos e a própria disciplina foram/são concebidos por documentos oficiais que regulamentaram/regulamentam a educação brasileira.

Para tanto, remeto-me ao período de redemocratização do país com a Constituição Federal (CF) de 1988, cujo objetivo era implantar um regime democrático que tivesse como base a garantia de direitos constitucionais aos cidadãos brasileiros, entre eles, o direito civil à educação pública e de qualidade.

Ao lado dos direitos civis, os direitos políticos também foram ampliados e um ano depois da aprovação da CF, houve a primeira eleição direta para presidente da República desde 1960. Contudo, não se pode dizer que os problemas de ordem social ligados à educação, saúde, saneamento básico e segurança foram resolvidos com a suposta estabilidade da democracia. Não se equalizou, por exemplo, a distância entre pobres e ricos, tampouco garantiu a mobilidade social a partir da educação.

Carvalho (2008), ao tratar da formação da cidadania no Brasil, apresenta alguns avanços em vários setores da sociedade nesse período de redemocratização do país, mas não esconde os fatores subjacentes à educação da época que, na letra da lei, concebe-a como um direito, mas que não se efetiva plenamente.

O analfabetismo da população de 15 anos ou mais caiu de 25, em 1980 para 14,7% em 1996. A escolarização da população de sete a 14 anos

subiu de 80% em 1980 para 97% em 2000. O progresso se deu, no entanto, a partir de um piso muito baixo e refere-se, sobretudo ao número de estudantes matriculados. O índice de repetência ainda é muito alto. Ainda são necessários mais de dez anos para se completarem os oito anos do ensino fundamental. Em 1997, 32% da população de 15 anos ou mais era ainda formada de analfabetos funcionais, isto é, que tinham menos de quatro anos de escolaridade (CARVALHO, 2008, p. 206 e 207).

O alto de índice de escolarização não reflete em qualidade de ensino. Como se vê, diminuiu o número de analfabetos, mas não cessou o surgimento do analfabetismo funcional, visto que houve apenas uma mudança de categoria de analfabetos para analfabetos funcionais.

A ampliação dos direitos sociais, principalmente no que se refere à educação, deu-se também por questões políticas. O voto de analfabetos que, antes da CF de 88, era proibido, passou a ser facultativo com a promulgação da nova constituição. Logo, fez-se necessário alfabetizar, sem discutir em que condições, para garantir eleitores nas eleições vindouras.

Neste íterim, não se pode negligenciar o fato de a distribuição de renda e da riqueza no país determinar o acesso e a permanência na escola. É sabido que no ano de 1990, os 50% mais pobres detinham 12,7% da renda nacional; e em 1998, 11,2%. Por outro lado, os 20% mais ricos tiveram sua parcela da renda aumentada de 62,8% para 63,8% no mesmo período, dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), apresentados por Carvalho (2008).

Ao levar em consideração a situação socioeconômica do Brasil, um quadro de desigualdade é delineado também no campo da educação. Segundo Carvalho (2008), esta desigualdade se dá, sobretudo, por região e por raça.

Em 1997, a taxa de analfabetismo no Sudeste era de 8,6%; no Nordeste, de 29,4%. O analfabetismo funcional no Sudeste era de 24,5%; no Nordeste era de 50%, e no Nordeste rural, de 72%; a mortalidade infantil era de 25% no Sudeste em 1997, de 59% no Nordeste, e assim por diante. O mesmo se dá em relação à cor. O analfabetismo em 1997 era de 9,0% entre os brancos e de 22% entre negros e pardos; os brancos tinham 6,3 anos de escolaridade; os negros e pardos, 4,3; entre os brancos, 33,6% ganhavam até um salário mínimo; entre os negros, 58% estavam nessa situação, e 61,5% entre os pardos; a renda média dos brancos era de 4,9 salários mínimos; a dos negros, 2,4, e a dos pardos, 2,2 (CARVALHO, 2008, p.208).

Os dados escancaram uma realidade de miséria e pobreza com índices vergonhosos. Em 1997, o Brasil possuía mais da metade de pobres na sua população. Enquanto que no Nordeste brasileiro, a porcentagem subia para 80%, segundo dados apresentados por Carvalho (2008). A partir daí, pode-se deduzir por que os piores índices da educação básica estão na região Nordeste e por que não há garantias ao cumprimento do dever do Estado, instituído pela CF de 88, de assegurar ao educando o direito ao pleno desenvolvimento, preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A educação é apontada por Carvalho (2008) como o fator mais importante que leva o indivíduo a conhecer os seus direitos. Uma pesquisa realizada na região metropolitana do Rio de Janeiro em 1997 demonstra a precariedade de conhecimentos dos direitos pelo cidadão. Segundo o autor, “o desconhecimento dos direitos caía de 64% entre os entrevistados que tinham até a 4ª série para 30% entre os que tinham o terceiro grau, mesmo que incompleto” (CARVALHO, 2008, p. 210). Desse modo, privar o indivíduo de ter acesso à educação básica é condená-lo a um comportamento do não exercício dos direitos garantidos pela Constituição.

No intento de materializar o que propunha a CF de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases (9394/96) foi elaborada com a promessa de inaugurar um novo tempo no quadro da educação brasileira, visto que leis anteriores, adotadas no Regime Militar, preconizavam o discurso ideológico de um regime autoritário e de engessamento do currículo. Em se tratando do ensino de Filosofia, especificamente, no texto original da LDB, há a recomendação de que se insiram os conteúdos filosóficos para promover a formação cidadã como um dos pressupostos fundamentais para a construção de uma vida ética e política do sujeito. No entanto, vale ressaltar que o período da promulgação desta lei é da década de noventa, cujo contexto foi descrito no início deste tópico. De tal modelo seguiu as normas neoliberais que se fizeram de forma mais incisiva no período dos governos de Fernando Collor de Melo 1990 a 1992 e Fernando Henrique Cardoso 1995 a 2003. Portanto, segundo Alves (2002), essa lei nada mais é do que a busca por cumprir um programa que reverberou numa espécie de marco da adesão brasileira a uma educação de cunho neoconservador.

Mesmo demonstrado um avanço para a educação brasileira, no que se refere ao ensino da Filosofia, a LDB não correspondeu às expectativas dos envolvidos no movimento a favor da inclusão desta disciplina no currículo do ensino médio. Em princípio, o texto da lei não deixa claro o que deseja, trata de forma genérica, imprecisa, deixando um vazio sobre a presença dessa disciplina no currículo.

Outrossim, a garantia legal de que o educando deve ter o domínio de conteúdos de Filosofia e Sociologia não garante o lugar dessa disciplina como componente curricular efetivamente. Antes da institucionalização da obrigatoriedade da presença da Filosofia como um componente curricular, parece ser intencional deixá-la a cargo da vontade dos diretores, secretarias de educação e professores; o que significa que, legalmente, abre-se um precedente para o desrespeito ao ensino de Filosofia, pois uma vez que se faculta a escolha, é de se esperar que um contingente significativo dos envolvidos na educação dê preferência a outras disciplinas. Alves (2002, p. 71) ratifica essa posição, afirmando que “o fato de a Filosofia não ser obrigatória, e sim optativa, ao invés de possibilitar a sua inclusão no currículo, permite que as escolas não a incluam no currículo.”

A Filosofia é mais uma vez facultada em outro documento posterior à LDB. As Orientações Curriculares Nacionais (OCEN, BRASIL, 2006) não trazem o caráter de obrigatoriedade à inserção da Filosofia na matriz curricular, mas recomendam que a ela seja tratada como disciplina, dada a importância atribuída aos conhecimentos filosóficos pela LDB (BRASIL, 1996), como pilares para formação ética e cidadã dos estudantes.

As OCEN (BRASIL, 2006) preconizam que os conteúdos filosóficos sejam trabalhados em sala de aula dentro de um contexto de projetos transversais, por estar associada, segundo o documento, a temas de quaisquer áreas do conhecimento. A transversalidade é uma dimensão pedagógica importante, mas há a impressão de que, nessa perspectiva, os conteúdos filosóficos fiquem soltos para que cada professor encontre um tema que possa ser abordado à luz da Filosofia. Isso continua não garantindo um lugar para esta disciplina no currículo.

Desse modo, tratá-la como um componente curricular do ensino médio apresenta-se como um desafio, pois a satisfação dessa necessidade e a oferta de um ensino de qualidade só serão possíveis se forem estabelecidas condições adequadas para sua presença como disciplina, implicando a garantia de recursos materiais e humanos. Ademais, pensar a disciplina Filosofia no ensino médio exige também uma discussão sobre os cursos de graduação em Filosofia, que preparam os futuros profissionais, e da pesquisa filosófica em geral, uma vez que, especialmente nessa disciplina, não se pode dissociá-la do ensino, da produção filosófica e construção do conhecimento (BRASIL, 2006).

Sobre a atuação dos professores, podemos afirmar que a LDB 9394/96 considera que a incumbência de se ministrar aulas sobre conteúdos filosóficos é dada a todos os professores de todas as disciplinas, abrindo um precedente que problematiza o ensino de Filosofia. Em outras palavras, ficaria a cargo dos professores de quaisquer disciplinas o levantamento de questões filosóficas para discussão, baseados em situações externas, circundantes à realidade dos educandos.

Caso os profissionais da educação não tenham a percepção e sensibilidade em conectar a Filosofia a temas do cotidiano, ela seria ignorada. Embora os documentos em estudo prevejam a interdisciplinaridade como uma dimensão pedagógica importante para a consolidação da desterritorialização dos saberes, não se pode garantir a presença da Filosofia numa conjuntura em que a discussão filosófica seja facultativa.

Entendo que o professor de Filosofia precisa ter um procedimento diferenciado da forma tradicional de ensinar, ao invés de despejar um amontoado de conceitos e a história da Filosofia, sua função principal deve ser a do exercício do diálogo, um diálogo que abra espaço para os estudantes se expressarem livremente como cidadãos críticos, participativos e éticos. Ele precisa ser um mediador que venha favorecer o intercâmbio de conhecimentos, que contextualize a realidade do cotidiano dos envolvidos no processo de aprendizagem através do diálogo.

Tal metodologia é um desafio para os professores, uma vez que a conjuntura de muitas instituições de ensino reflete muitas dificuldades em reimplantar a Filosofia por esta ter ficado por quase quarenta anos fora do currículo escolar, o que trouxe uma fragilidade e falta de amadurecimento da Filosofia enquanto disciplina. Para que a institucionalização da obrigatoriedade se estabilize, convém investir em materiais didáticos adequados, em procedimentos pedagógicos que ressignifiquem a atuação do professor e a abordagem de conteúdos filosóficos.

À luz dessas considerações, as OCEM (BRASIL, 2006) sugerem que a obrigatoriedade da disciplina no currículo e a formação do professor na área, dado o caráter específico dos conteúdos filosóficos, são de suma importância.

A afirmação da obrigatoriedade, inclusive na forma da lei, torna-se essencial para qualquer debate interdisciplinar, no qual a Filosofia nada teria a dizer, não fora também ela tratada como disciplina, ou seja, como conjunto particular de conteúdos e técnicas, todos eles amparados em uma história rica de problematização de temas essenciais e que, por conseguinte, exige formação profissional específica, só podendo estar a cargo de profissionais da área (BRASIL, 2006, p.16-17).

Por isso, há uma necessidade urgente de se investir na ampliação e na melhoria dos cursos de graduação em Filosofia, conforme trecho do documento:

[...] a qualificação desejada para nossos profissionais decorre, em grande medida, da ampliação e da melhoria dos cursos de graduação e da clara ampliação da rede de pós-graduação, com a existência de quase trinta programas de pós-graduação em Filosofia em todo o país (BRASIL, 2006, p. 16).

Diante do exposto, fica evidente a necessidade de se repensar o currículo das universidades que formam professores de Filosofia. O contexto atual prioriza os conteúdos, com ênfase na história da Filosofia, atribuindo pouca relevância a disciplinas ligadas à metodologia e práticas de ensino. Os graduandos recebem muitas informações, mas a organização curricular gira em torno da lógica disciplinar que, segundo Tardif (2014), funciona por especialização e fragmentação com a oferta de disciplinas de 40 a 50 horas, que não têm relação entre si, e que, por isso, são de pouco impacto à formação de professores.

Embora o Conselho Nacional de Educação tenha previsto na resolução CP 2/2002, no seu artigo 1º, que haja uma articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, há ainda um caminho logo a ser percorrido. A norma prevê 400 horas de prática como componente curricular e mais 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir da segunda metade do curso. O desafio aqui posto é o de articular os conteúdos específicos das disciplinas cursadas na universidade à prática docente, a partir de uma atitude reflexiva e ativa diante da realidade. Embora a carga horária de 400 horas fosse suficiente para possibilitar ao graduando um recorte da vivência docente, nem sempre essa experiência ocorre em condições ideais. Em se tratando especificamente do estágio supervisionado de observação e regência pelos estudantes de Filosofia, a situação se agrava, uma vez que a maioria dos professores que atuam na área não tem formação específica.

O meu posicionamento sobre quem ministrar as aulas de Filosofia converge com os pressupostos das OCEM (BRASIL, 2006), por entender que há nuances desta disciplina que alguém sem a formação teria dificuldades em apresentar. Não pretendo aqui desmerecer o trabalho de quem assume a disciplina mesmo sem a formação na área, mas preciso insistir de que é necessário investir na formação acadêmica para que os conteúdos filosóficos não sejam vulgarizados, tratados unicamente sob o ponto de vista da história da Filosofia, sem um tratamento adequado às questões filosóficas. Sobre isso, as OCEM (BRASIL, 2006) postulam:

Com efeito, não realizamos no ensino médio uma simplificação ou uma mera antecipação do ensino superior e sim uma etapa específica, com regras e exigências próprias, mas essas só podem ser bem compreendidas ou satisfeitas por profissionais formados em contato com o texto filosófico e, desse modo, capazes de oferecer tratamento elevado de questões relevantes para a formação plena dos nossos estudantes (BRASIL, 2006, p.17).

A defesa peremptória do documento oficial por um profissional na área, não exclui a necessidade de uma formação continuada, uma vez que há lacunas no que se refere à didática específica para o professor de Filosofia nos cursos de graduação. Como se percebe, o texto filosófico precisa ocupar o espaço em sala de aula. Não basta tratar da história da Filosofia, de seus expoentes e dados biográficos. É preciso suscitar uma discussão mais profunda e específica sobre os conhecimentos

filosóficos atrelados à realidade. Um professor formado na área teria mais condições de fazê-lo.

Ademais, para que a Filosofia cumpra o seu objetivo formador é preciso de tempo e que se torne uma rotina na escola, prevendo, dessa maneira, uma formação progressiva do estudante. As OCEM (BRASIL, 2006) sugerem que pelo menos duas horas-aula por semana sejam destinadas a esta disciplina e que se estenda a todas as turmas do ensino médio. Infelizmente, o que se observa no contexto escolar é a redução da carga horária destinada a esse componente curricular. A Portaria nº 1.128/2010 que trata da reorganização Curricular das Escolas da Educação Básica da Rede Pública do Estado da Bahia destinou apenas cinquenta minutos aos estudos filosóficos nas turmas de primeiro ano.

Os saberes filosóficos não podem ser considerados um luxo, uma vez que correspondem a um direito de aprendizagem do estudante. As orientações curriculares Nacionais para o Ensino Médio problematizam a forma como eles são tratados no contexto da escola como um conhecimento supérfluo que apenas acrescenta conceitos a outros que são considerados verdadeiramente úteis.

Na contramão de um relativo progresso no que se refere à presença da Filosofia e de seus conhecimentos específicos, foi aprovada a lei 13.415/2017 que altera a LDB (1996) e mais uma vez coloca em xeque a importância desse componente curricular, ao retirar dele o caráter de disciplina e nomeá-lo apenas como um conteúdo de estudos e práticas. A lei 11.684/2008 não foi revogada, mas perdeu a efetividade por desobrigar as instituições de ensino em inserir no currículo conhecimentos de natureza filosófica. No mínimo, esta situação nos remete a um clima de insegurança e instabilidade.

1.3 A Filosofia e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular está contemplada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996; 2013), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2009) e pelo Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014). Em torno da suposta elaboração coletiva nas duas primeiras versões, alimenta-se a ideia de um avanço na construção da qualidade da educação a partir desse documento.

Na apresentação do documento, o então ministro da educação, o filósofo Prof. Dr. Renato Janine Ribeiro, descreve os objetivos que o MEC propõe para o ensino médio brasileiro. Para ele:

A base é a base. Ou, melhor dizendo: a Base Nacional Comum, prevista na Constituição para o ensino fundamental é ampliada, no Plano Nacional de Educação, para o ensino médio, é a base para a renovação e o aprimoramento da educação básica como um todo. E, como se tornou mais ou menos consensual que sem um forte investimento na educação básica o País não atenderá aos desafios de formação pessoal, profissional e cidadã de seus jovens (BRASIL, 2016, p.1).

No entendimento do MEC, o referencial norteador de toda uma nação fundamenta-se em dois pontos importantes e indissociáveis no que diz respeito à formação do ser humano: uma formação humana integral e uma educação de qualidade social. Para tanto, há no bojo da elaboração desse documento a finalidade de envolver os diversos agentes do conhecimento na construção de um documento amplo que contemple as diferenças regionais, culturais, econômicas, sociais, religiosas, em contexto escolar.

Na visão de alguns especialistas na educação, a ideia de uma Base Nacional Comum Curricular num país tão plural como é o Brasil dificilmente funcionará. É preciso perguntar afinal qual será o formato desse documento? Por ser de âmbito nacional normalmente possui um caráter genérico, como os outros documentos oficiais, o que compromete a sua implementação, que ficará sobre a interpretação dos gestores de cada escola, das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

Outrossim, é elencada uma lista de conteúdos, também de teor genérico, que delimita as práticas pedagógicas dos professores no que se refere à liberdade e à criatividade. Ainda sobre a lista, ficam as perguntas: quem tem legitimidade para definir esta lista? Será que ela vai garantir alguma unidade e respeitar este cenário de desigualdade e diversidade das nossas escolas e do nosso País?

Embora não haja respostas a estas perguntas, não podemos negar que há o esforço nas duas primeiras versões da BNCC em mencionar que as questões filosóficas fazem parte da rotina da escola desde muito cedo, quando são suscitadas por algum professor que enxerga um tema transversal num determinado conteúdo que pode ser inserido em sala de aula para discussão. Entretanto, não há no documento menção à apresentação dos conteúdos filosóficos no ensino fundamental como um direito de aprendizagem garantido por lei.

No ensino médio, as únicas disciplinas que gozam de um lugar garantido no currículo são: Língua Portuguesa, Matemática e Inglês. A permanência dos componentes curriculares que envolvem as Ciências Humanas ficará a critério da instituição educacional, com o seu corpo docente e coordenação pedagógica. Os diálogos interdisciplinares possíveis ficarão a cargo dos mediadores que se sentirem à vontade em discutir os temas integradores, como são chamados no texto da Base, a fim de cumprir os objetivos previstos à Filosofia. Na contramão das incertezas sobre a permanência da Filosofia no currículo, há a abordagem, ainda que exígua, dos objetivos desta disciplina na segunda versão do documento que aponta à primeira, segunda e terceira série do ensino médio a introdução ao pensar filosófico, seus caminhos e culturas; opinião, discurso e conhecimento; condição humana e responsabilidade pelo mundo, respectivamente, em cinco competências e habilidades.

Os objetivos apresentados contemplam a perspectiva de ensino da Filosofia à luz da formação de conceitos a partir da reflexão e do exercício da problematização de questões do cotidiano, sem buscar respostas prontas e definitivas. O primeiro objetivo proposto, por exemplo, busca “realizar a experiência do pensar filosófico, diferenciando-o dos demais saberes e descobrindo sua presença implícita em

conhecimentos anteriormente adquiridos, mas não filosoficamente problematizados” (BRASIL, 2016, p. 646). Como se vê, a proposta transcende a ideia de um ensino engessado em historiografia filosófica, já que prevê a dinâmica do diálogo e da reflexão em sala de aula. Na segunda unidade curricular, o equivalente ao segundo ano, o ato de refletir é recorrente em quase todos os objetivos, e alcança, pelo menos teoricamente, o nível de análise do discurso de opiniões que são veiculadas pela grande mídia, propaganda, enfim; e a capacidade de analisar criticamente a construção do conhecimento.

As discussões, segundo o documento, devem pautar-se em obras e momentos da história da Filosofia, de modo a relacionar os textos do tempo histórico e cultural dos gregos com os da contemporaneidade, com o fim de tornar o ensino da Filosofia significativo ao aluno, de modo a contribuir para:

[...] a formação de estudantes capazes de estranhar e colocar consistentemente em questão não só a realidade em que vivem, mas os saberes que nela encontram constituídos, é de fundamental importância que a Filosofia lhes seja apresentada, não só de início, mas ao longo de todo o Ensino Médio, como experiência conectada com sua vida e problemas, escolares, existenciais, políticos. Viabiliza-se, assim, entre outras coisas, a contribuição da Filosofia para a formação de estudantes emancipados e capazes de atribuir real significado à palavra ‘cidadania’ (BRASIL, 2016, p. 637).

Nesse sentido, ao terceiro ano coube a tarefa de tratar de questões que envolvam a ética, a moral, o direito, a política, as questões existenciais e religiosas. Teoricamente, os objetivos são textualmente muito bem elaborados, contemplam o que se espera de um ensino que capacite o sujeito, mas há controvérsias quanto à sua aplicabilidade e a certeza de sua existência no currículo. A princípio, não há segurança de que o ensino de Filosofia será mantido no currículo do ensino médio, após o cumprimento de todas as etapas previstas até a publicação da versão oficial para esta modalidade. Outrossim, há aspectos imprescindíveis que devem ser considerados quando nos reportamos ao cumprimento dos objetivos propostos ao ensino da Filosofia. O primeiro deles é a formação do professor que acaba por interferir na forma como os conteúdos são conduzidos e ministrados, levando em conta, outros fatores, como condições de trabalho e remuneração da maioria dos profissionais que atuam na educação básica.

Nesse contexto, podemos inferir que as diretrizes da BNCC podem ratificar o modelo desigual da sociedade através do processo de escolarização, visto que grande parte da população estudantil pertence às classes menos abastadas e, conseqüentemente, recebem uma educação deficitária; e aos filhos das classes prestigiadas socialmente, uma educação diferenciada. Nas palavras de Bourdieu e Passeron (2015), os filhos da classe alta estão em situação diferenciada no processo de aprendizagem, porque possuem mais facilidades de acesso às bibliotecas, teatros, museus. Enquanto isso, em outra posição sem facilidade ao acesso a essas ferramentas, estão os filhos das classes desfavorecidas pelo sistema capitalista. Desse modo para eles, todo processo de aprendizagem é uma aculturação, é um ensino artificial, distante do seu cotidiano. O nosso sistema de ensino é profundamente marcado pelas desigualdades e, portanto, o rumo escolar da grande maioria de nossas crianças e jovens está desde a mais tenra idade relacionada ao local de sua moradia (campo, cidade, centro, periferia).

Nesse contexto de realidade tão complexa, em que indivíduos vivendo em realidade paradoxal entre o campo, cidade, centro, periferia, as condições e as oportunidades não são as mesmas. Fica impossível pensar na construção de uma Base Nacional Comum Curricular que sirva de unidade para o ensino médio brasileiro, mesmo que o texto da BNCC afirma que servirá somente como documento sinalizador dos percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da educação básica e não como um currículo mínimo. Se assim for, penso que teremos muitos entraves para a sua execução, seja pela ausência de profissionais com formação específica nas áreas de conhecimentos, seja pela omissão em apontar caminhos metodológicos do ensino de Filosofia ao professor.

Dizer que o ensino da Filosofia deve passar pelo ensino da transversalidade não nos dá segurança nem mesmo garantias se esses conteúdos serão ensinados. Há o risco de o ensino se dar de forma parcial, sem o viés filosófico, o que não contribuiria para o conhecimento da Filosofia na formação profissional dos estudantes. A BNCC, ao tratar dos temas integradores da vida dos sujeitos, faz menção à necessidade de articulá-los nas disciplinas que compõem a área de Ciências Humanas, mas não há

no elenco de temas em Filosofia o consumo e a educação financeira; direitos humanos e cidadania; sustentabilidade; tecnologias digitais; cultura africana e indígena.

Em se tratando dos conhecimentos filosóficos, as duas primeiras versões da BNCC preconizam o caráter aberto deste componente curricular, caracterizando-o como uma disciplina diferente das demais ciências, devido a suas especificidades e peculiaridades. Outra questão destacada pelo documento é a importância quanto à presença da Filosofia no ensino fundamental, materializada em temas que não devem ser entendidos em seu sentido amplo, conforme preceitua o texto. Em contrapartida, o que se tem notado são aulas ministradas onde os temas são tratados de forma parcial ou mesmo de forma reducionista, deixando de lado a dimensão crítica/reflexiva da Filosofia.

O texto preliminar da BNCC apresenta os três procedimentos quanto à dimensão metodológica para um ensino da disciplina Filosofia no ensino médio, que resume na seguinte proposta: levar aos educandos o conhecimento e o conhecimento através da leitura dos próprios textos filosóficos; as temáticas clássicas filosóficas; reflexões filosóficas de interesses dos educandos. Algumas pesquisas apontam que é preciso que os professores saibam conduzir sua prática docente, motivando, especulando, dialogando, provocando o educando no exercício das práticas reflexivas. Por outro lado, o uso da abordagem filosófica sobre questões do cotidiano pode ser mais interessante para os estudantes do ensino médio que o contato com os textos filosóficos a partir dos aspectos históricos, ou que os leve a uma atitude de simplesmente escuta passiva.

Para o estudante, fazer é somente se fazer. Somente o elã retórico pode levar a esquecer o que faz a própria definição do papel de estudante: estudar não é criar, mas criar-se, não é criar uma cultura, menos ainda criar uma nova cultura, é criar-se, no melhor dos casos, como criador de cultura, ou na maioria dos casos, como utilizador ou transmissor advertido de uma cultura criada por outros, [...] Geralmente, estudar não é produzir, mas produzir-se como capaz de produzir (BOURDIEU-PASSERON, 2015, p.76).

Além disso, há uma insistência para que o ensino de Filosofia passe pela transversalidade, isso é muito importante, mas é necessário dar a mesma

importância para todas as disciplinas que compõem a BNCC, o que não tem ocorrido com a disciplina que é objeto desta pesquisa, já que em um documento com mais de 600 (seiscentas) páginas dedicou somente duas páginas à Filosofia, o que, no meu entendimento, revela qual o interesse e a importância que a BNCC dá a esse componente curricular.

1.4 Concepções de currículo

Para Silva (2005), o currículo é tudo o que se ensina e se aprende no espaço da escola, é o trabalho realizado na sala e/ou nos corredores, além da lista dos conteúdos prescritos no programa. O docente, para tanto, cria e recria o currículo para nortear as suas ações em comunhão com as exigências e necessidades locais, respeitando as diferentes expressões culturais, sociais e até peculiaridades dos educandos. No bojo do conceito pensado por Silva (2005), currículo abarca outros aspectos além do projeto conteudista indicado para uma determinada série ou modalidade escolar. Para ele:

[...] O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2005, p. 150).

Nessa perspectiva, o objeto aqui discutido deveria ser um instrumento para construção de identidades, salientando a importância das diversidades culturais, dos costumes de cada grupo social. No entanto, salvo raras exceções, o currículo é lançado no escuro por órgãos que julgam pensar a educação, as instituições de ensino e os agentes que delas fazem parte como meros reprodutores de um discurso que envolve relações de poder, manipulação e nulidade do contexto real de que fazem parte professores, educandos, comunidade.

Tomaz Tadeu da Silva (2005) aponta três teorias que justificam a importância do currículo escolar: a teoria tradicional, a crítica e a pós-crítica. A primeira tem o seu aparecimento nos Estados Unidos, no início do século XX, momento histórico em

que grupos com ideologias diferentes debatiam entre si com o objetivo de implantar um modelo de educação de massa na sociedade e que viesse contemplar os interesses particulares no processo educacional. O marco inicial dessa concepção de currículo é a obra denominada *curriculum de Bobbit*, que propôs uma concepção reducionista de educação, em conformidade com o paradigma de produtividade individual, o qual prioriza e valoriza a capacidade de cada sujeito individualmente.

As teorias tradicionais do currículo trazem para as escolas a construção desse modelo, tornando a prática educacional um processo isolado de cada docente com sua disciplina; assim, a escola passa a seguir o modelo fragmentado, onde as partes são mais importantes que o todo. O que importa é o resultado final. Esse modelo de currículo favorece a classe social dominante, defendendo seus valores, discurso e culturas.

O resultado para a educação é muito simples: engessamento do saber, compartimentado em gavetas e disciplinas que não se encontram, além do distanciamento entre o ambiente escolar e a sua realidade imediata, ignorando aspectos culturais, sociais, raciais, enfim, os elementos composicionais daquela conjuntura. Construir uma identidade nacional fica no plano da utopia, já que, nessa perspectiva, o currículo não representa de fato as identidades que estão envolvidas no processo de aprender e ensinar.

As teorias críticas do currículo, por sua vez, surgem no início dos anos 60, período das grandes manifestações sociais pelo mundo, com o objetivo de questionar o modelo vigente e as práticas pedagógicas, salientando a importância de se repensar a relação professor/educando. Ressalta-se a importância da contribuição de Paulo Freire, já que foi um dos maiores educadores brasileiros, defensor de uma educação construída em sala de aula a partir de uma relação recíproca entre professor e educando. A principal crítica tecida por ele diz respeito à educação bancária:

[que] expressa uma visão epistemológica que concebe o conhecimento como sendo construído de informações e de fatos a serem simplesmente transferidos do professor para o aluno. O conhecimento se confunde com um ato de depósito – bancário. Nessa concepção, o conhecimento é algo que existe fora e independentemente das pessoas envolvidas no ato pedagógico (SILVA, 2005, p. 59).

A relação dialógica entre o educador e o educando proposta por Freire prevê um saber construído sem a hierarquização da transmissão docente, dono da verdade ou reprodutor da verdade dos livros didáticos. Desse modo, as teorias críticas colocam em xeque esse modelo de currículo por não construir vínculos com o saber não oficial, presente no modo de existir dos grupos minoritários, excluídos pelo sistema dominante.

[...] É através da cultura dominante que a reprodução mais ampla da sociedade fica garantida. A cultura tem prestígio e valor social é justamente a cultura da classe dominante: seus valores, seus gestos, seus costumes, seus hábitos, seus modos de se comportar, de agir. Na medida em que essa cultura tem valor em termos sociais; na medida em que ela vale alguma coisa; na medida em que faz com que as pessoas que a possui obtenha vantagens materiais e simbólicas, ela se constitui como capital cultural (SILVA, 2005, p. 34).

Para as teorias críticas, o currículo vigente até então foi criado com o objetivo de valorizar um modelo de conhecimento, no caso as ideias da cultura branca elitista. Embora as escolas apresentem realidades singulares, os conteúdos aplicados são os mesmos ministrados em escolas de padrão social desigual. Assim, o currículo por si só se torna um potencializador das desigualdades sociais. Nas perspectivas das teorias críticas, o currículo é o topos da relação do saber partilhado entre o educador e o educando, deixando de ser algo pronto e externo, mas resultado das experiências e dos questionamentos construídos no coletivo.

O currículo tradicional além de não contemplar essa visão, ainda a vê como indesejada. Para SILVA (2005), a teoria tradicional tem como finalidade moldar crianças e jovens a não questionar os aspectos sociais: as injustiças, as desigualdades. O currículo, nesse caso, pode ser pensado enquanto instrumento orientador das práticas educacionais como canteiro de reproduzir o conformismo, individualismo, desigualdades, indiferenças, concepções preconceituosas em relação a raças e gênero.

As teorias críticas desempenham papel importante, uma vez que trazem à realidade questionamentos sobre os métodos do currículo tradicional e a não preocupação do envolvimento da escola com os desafios sociais.

As teorias pós-críticas têm com foco principal as relações que envolvem o planejamento de ensino e os aspectos do multiculturalismo. O currículo tem exigido que as escolas coloquem no seu planejamento anual de ensino alguns projetos que contemplem as questões relevantes relacionadas aos aspectos culturais e sociais dos grupos minoritários a serem trabalhados em sala de aulas, tais como questões de gênero, raça e etnia e sexualidade.

SILVA (2005) destaca que o ser humano apresenta a tendência de valorizar algo externo ao seu meio e minimizar seus valores culturais. Por isso, a aceitação passiva em tratar de culturas alheias e de valores de outros grupos. O que pode gerar preconceitos e desprezo a determinados grupos sociais. Diante desse contexto, os defensores das teorias pós-críticas afirmam que essas diferenças são formas de reforçar a relação de poder, o currículo oficial torna mais evidente a valorização do divórcio entre o sujeito e o conhecimento, o domínio e o controle, a ciência e a técnica, o individualismo e a competição.

Os pós-críticos alegam que os indivíduos constroem sua identidade a partir do lugar, da vivência e de sua experiência com a realidade. A escola, portanto, passa a ser o suporte estruturante nesse processo de formação de identidade das crianças e jovens. Diante das reflexões sobre currículo, é importante promover continuamente questionamentos acerca da ação pedagógica, construída a partir das normas constitutivas do currículo escolar. Por mais que o processo educacional tenha intensificado seu interesse em democratizar o saber a todos, ainda há uma grande distância a percorrer no sentido de associar a teoria ao campo da prática pedagógica.

Para o autor, as teorias constroem a prática educacional com finalidade de responder à ideologia de determinado grupo dominante, utilizando o currículo como instrumento orientador de toda ação pedagógica. Mesmo que haja adversidades para implantação de novidades, é necessário conceber a escola como espaço das descobertas, do diálogo, da formação do cidadão, responsável pelo seu pensamento, pela sua ação. Desse modo, a teoria pós-crítica propõe este desafio:

romper com o preestabelecido, construindo o saber a partir da própria realidade social dos indivíduos, trazendo para os debates saberes que as outras teorias negligenciaram. Além da realidade social dos indivíduos, é imprescindível, nesta perspectiva de currículo, compreender também aspectos relacionados aos estigmas étnicos e culturais, abarcando questões de étnicas, de gênero, de sexualidade, assim como todo conjunto de elementos que diferenciam as pessoas. A intenção é estabelecer um enfrentamento à ordem de opressão a que são submetidos grupos marginalizados e incluí-los no meio social. Com esse novo caminho, o currículo deve se tornar mais flexível e o saber mais acessível aos discentes, assim a educação deixa de ser papel somente da escola, mas o lugar de partilhar toda forma de conhecimento que ajudará na formação do sujeito consciente frente aos desafios do mundo contemporâneo.

Tratar de currículo na escola é sempre um desafio, primeiro porque parte de uma condição de desconstruir paradigmas e revolver o cotidiano da escola a partir da realidade circundante, envolvendo todos os sujeitos partícipes do processo de aprender e ensinar. Segundo porque esses sujeitos são oriundos de diferentes realidades e cada qual fala de seu lugar social. Desse modo, cabe avaliar de que maneira é possível envolver os saberes que formam a matriz de ensino, bem como os professores e suas respectivas disciplinas, estabelecendo princípios orientadores da construção coletiva do currículo.

Para tanto, é preciso contar com professores que usufruam de um processo de formação específica e continuada, que dê a eles a instrumentalização necessária para discutir concepções de ensino, metodologia e avaliação. Entre elas, a interdisciplinaridade aparece como um caminho possível. Para tanto, é preciso pensar o ensino a partir da integração das várias áreas do conhecimento, fora dos compartimentos disciplinares, caracterizando uma ecologia do saber, conforme veremos no próximo capítulo.

2 OS SABERES FORA DOS COMPARTIMENTOS DISCIPLINARES

Dissertar sobre os saberes fora dos compartimentos disciplinares não é tarefa simples. Há de pensar no percurso em que o conhecimento começou a ser sistematizado, bem como os pesquisadores se ocuparam em estabelecer limites e diálogos entre as várias áreas do saber. Não tenho a pretensão, neste trabalho, de me debruçar profundamente sobre esse tema, mas arrisco apresentar algumas opiniões de teóricos que versaram sobre isso.

Em *Uma História Social do Conhecimento I – de Gutemberg a Diderot* - Burke (2003) apresenta o percurso dos saberes ao longo da história, levando em conta os diferentes grupos sociais que produziam e que absorviam o conhecimento. As universidades e academias aparecem no contexto ora como estimuladoras ora como inibidoras da inovação intelectual. O currículo é metaforizado pelo autor como uma pista de atletismo que todo estudante tinha que correr, em um sistema de disciplinas. Segundo ele,

Falar sobre 'disciplinas' no plural corre o risco de projetar os conflitos disciplinares de uma época posterior sobre o início da era moderna. As disciplinas científicas em particular foram consideradas como uma 'invenção' de fins do século XVIII e princípio do XIX. O anacronismo é um perigo constante. [...] O que era novidade por volta de 1800 não era tanto a ideia de uma disciplina, mas sua institucionalização na forma de 'departamentos' acadêmicos. (BURKE, 2003, p.86).

O termo disciplina coaduna com a ideia de fragmentação, em que o conhecimento se organiza em compartimentos que o padronizam dentro de uma estrutura curricular tradicional que exclui o que teoricamente não faz parte do âmbito de uma disciplina.

Nessa perspectiva, a fragmentação dos saberes, a partir da ciência moderna, proporcionou o surgimento cada vez maior da necessidade de especializações, que se configuram em blocos engessados, ricos em profundidade nos aspectos particulares, porém limitados na visão do todo.

Na visão de Edgar Morin (2004):

Efetivamente, a inteligência que só sabe separar fragmenta o complexo do mundo em pedaços separados, fraciona os problemas, unidimensionaliza o multidimensional. Atrofia as possibilidades de compreensão e de reflexão, eliminando assim as oportunidades de um julgamento corretivo ou de uma visão a longo prazo. [...] Uma inteligência incapaz de perceber o contexto e o complexo planetário fica cega, inconsciente e irresponsável (MORIN, 2004, p. 14 -15).

Desse modo, no bojo da construção do conhecimento, há a supervalorização das especialidades, “do confinamento e do despedaçamento do saber”, nas palavras de Morin (2004). E, infelizmente, as instituições escolares e o sistema da educação brasileira seguem esse modelo fragmentado, sem eleger como prioridade as relações entre as disciplinas. Vale ressaltar que, embora defendamos que a Filosofia seja tratada como disciplina na sua especificidade, não há a pretensão, neste trabalho, de isolá-la dos outros componentes curriculares das diversas áreas do conhecimento. Pelo contrário, o tratamento dado à Filosofia enquanto disciplina é para que ela garanta o espaço que foi alcançado com a aprovação da lei 11.684/2008. Com a lei 13.415/2017, a Filosofia mais uma vez luta para (re)existir no currículo, agora sem *status* de disciplina, caracterizada apenas pelo conceito de conteúdos e práticas na BNCC, ainda em fase final de elaboração. A insistência em tratá-la como disciplina se deve a essa instabilidade oscilante ao longo do tempo. Não postulamos, contudo, a ideia de que existam verdades absolutas, estagnadas em gavetas disciplinares e que, assim como as demais, os conhecimentos filosóficos devam ser setorizados. O que pretendemos é estabelecer diálogos constantes entre eles com outros saberes, numa perspectiva metodológica que elege a dúvida como força motriz para a construção do conhecimento.

Pensar uma alternativa possível de superação desta fragmentação do ensino, ou seja, uma maneira de organizar o currículo escolar de modo que possibilite integração entre as disciplinas e a pluralidade de saberes é o grande desafio dos professores e estudantes da educação básica. Surge, então, na contramão do ensino disciplinar, a interdisciplinaridade “como abordagem teórico-metodológica com ênfase no trabalho de integração das diferentes áreas do conhecimento”, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL,

2013, p. 184). Este modelo de ensino curricular alimenta-se de uma postura pedagógica aberta, madura e dialógica que desconstrói a formação estanque dos docentes, além de desalojá-los do nicho, abrindo as fronteiras conceituais das várias áreas do conhecimento para que sejam capazes de compreender as relações existentes entre elas, num constante processo de criação e recriação.

Nessa mesma perspectiva, ainda que com nomenclaturas diferentes, surge a ecologia dos saberes, preceituada por Santos (2010), que a entende como a ecologia de práticas de saberes. Para o autor, trata-se de um conjunto epistemológico de saberes heterogêneos, autônomos e articulados entre si de forma dinâmica e horizontal.

A ecologia de saberes assenta na independência complexa entre os diferentes saberes que constituem o sistema aberto do conhecimento em processo constante de criação e renovação. O conhecimento é interconhecimento, é reconhecimento, é autoconhecimento (SANTOS, 2010, p. 157).

Este modo de produção do conhecimento surge em oposição à ideia do conhecimento ignorado ou simplesmente inexistente, conforme teorizou Santos (2010) sobre os cinco modos de produção da não-existência. A primeira lógica advém da monocultura do saber e do rigor do saber, que “consiste na transformação da ciência moderna e da alta cultura em critérios únicos de verdade e de qualidade estética, respectivamente” (SANTOS, 2010, p. 102).

Na leitura de Pizetta (2014, p. 114) sobre o pensamento de Santos (2010), “essa lógica concebe que o único saber rigoroso é o científico, de maneira que outros conhecimentos e saberes não alcançam a importância e validade, muito menos rigor”. Por isso, há o equívoco de se legitimarem os saberes que são transmitidos pela academia e publicizados por instituições de renome e de referência. Fora desse contexto, o que existe é a ignorância e a ausência de cultura.

A segunda lógica é a monocultura do tempo linear que “produz a não-existência declarando atrasado tudo o que, segundo a norma temporal, é assimétrico em relação ao que é declarado avançado” (SANTOS, 2010, p. 103).

Já a monocultura da naturalização das diferenças classifica e distribui os sujeitos em categorias que legitimam as hierarquias. “A classificação racial e a classificação sexual são as mais salientes manifestações desta lógica” (SANTOS, 2010, p. 103). Desse modo, haverá sempre o grupo dos dominadores e o dos dominados; o dos que detém o conhecimento e o dos que são ignorantes. Nesta perspectiva, “a não-existência é produzida sob a forma de inferioridade insuperável porque natural. Quem é inferior, porque é insuperavelmente inferior, não pode ser uma alternativa credível a quem é superior” (SANTOS, 2010, p. 103).

A quarta lógica de produção da não-existência é a lógica da escala dominante que aparece, segundo Santos (2010, p. 104), em duas formas principais na modernidade ocidental: o universal e o global. Desse modo “as entidades ou realidades definidas como particulares ou locais estão aprisionadas em escalas que as incapacitam de serem alternativas credíveis ao que existe de modo universal ou global.” A hegemonia do global sobre o local anula, por exemplo, as realidades imediatas dos sujeitos que se tornam invisíveis.

Por fim, a quinta lógica de não-existência é a lógica produtivista que é a monocultura do produtivismo capitalista. Nas palavras de Santos (2010, p. 104), “o crescimento econômico é um objetivo racional inquestionável e, como tal, é inquestionável o critério de produtividade que mais bem serve esse objetivo”. Logo, os fins justificam os meios e o ser humano e a natureza deixam de ser prioridade, porque toda ação é permitida para se alcançar esse “progresso”. O que não está a esse serviço é considerado improdutivo, preguiçoso ou desqualificado profissionalmente. Em suma, as principais formas da não-existência negligenciam o considerado ignorante, o residual, o inferior, o local e o improdutivo.

Santos (2010) afirma que não há a pretensão de acabar com essas categorias. O que se espera, com a sociologia das ausências teorizada por ele é que haja espaço para conhecimento científico e não científico, para o local e o global; para o canônico e o popular, enfim, que não haja supremacia de um sobre o outro. Para tanto, cria, em oposição às monoculturas, as ecologias.

A primeira é a ecologia dos saberes que se opõe à monocultura do saber e do rigor científico. Metodologicamente, conforme aparece no Plano Orientador e Político Pedagógico da UFSB (Brasil, 2014):

A ecologia de saberes significa um aprofundamento do conceito de pesquisa-ação. Acarreta vasta gama de ações de valorização, tanto do conhecimento científico quanto de conhecimentos práticos, considerados úteis, cuja partilha por pesquisadores, estudantes e grupos de cidadãos serve de base à criação de comunidades epistêmicas mais amplas que convertem a Universidade num espaço público de compartilhamento e produção de conhecimentos, no qual cidadãos e grupos sociais podem intervir fora de uma posição subordinada exclusivamente como aprendizes. Compreende, enfim, a promoção de diálogos entre saberes científicos ou humanísticos que a universidade produz, e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, das favelas, provindos de culturas não ocidentais que circulam na sociedade e igualmente a compõem (BRASIL, 2014, p. 25).

A segunda é a ecologia das temporalidades que confronta a monocultura do tempo linear. Nesta lógica, segundo Santos (2010, p. 109), “as sociedades são constituídas por diferentes tempos e temporalidades e de que diferentes culturas geram diferentes regras temporais.”

A terceira é a ecologia dos reconhecimentos que se confronta “com a colonialidade, procurando uma nova articulação entre o princípio da igualdade e o princípio da diferença e abrindo espaço para a possibilidade de diferenças iguais – uma ecologia de diferenças feita de reconhecimentos recíprocos” (SANTOS, 2010, p. 110). Ela se torna necessária à medida que há a inserção de grupos sociais e culturais diversos que lutam pela emancipação social, contra as formas de opressão e dominação.

A quarta ecologia é a das trans-escalas, em oposição à monocultura da escala dominante. Nela, “uma outra ausência é tornada presente: a verificação de que não há globalização sem localização e de que, tal como há globalizações alternativas, também há localizações alternativas” (SANTOS, 2010, p. 112). Nesse aspecto, o local é também cultivado e considerado espaço de resistência e geração de globalização alternativa. O autor, inclusive, menciona movimentos locais que alcançaram êxito contra a exclusão social intensificada pela globalização neoliberal, a exemplo do Fórum Social Mundial que suscitou a articulação de movimentos locais para a resolução de problemas globais.

A quinta ecologia é a das produtividades, que consiste na retomada e “valorização dos sistemas alternativos de produção, das organizações econômicas populares, das cooperativas operárias, das empresas autogeridas, da economia solidária, etc., que a ortodoxia produtivista capitalista ocultou ou descredibilizou” (SANTOS, 2010, p. 113). Todas as ecologias apresentam como premissa a inclusão do que o pensamento ocidental julga incipiente ou inválido na formação social e no universo acadêmico.

Em se tratando do objeto desta pesquisa, o pensamento de Boaventura Sousa Santos (2010) coaduna com a prática da interdisciplinaridade, uma vez que esta ação pedagógica prevê no espaço da escola a inclusão e integração de saberes diversos. É uma Filosofia que, uma vez implementada, muda os rumos da formação do sujeito na escola para a sociedade.

As ecologias de Santos (2010) abrem espaço à proposição de métodos que sugerem o que o prefixo da palavra interdisciplinaridade significa. De acordo com a Moderna Gramática Portuguesa, de Evanildo Bechara (1999), inter- é um prefixo latino que significa posição intermediária, reciprocidade. A partir daí, pode-se formular um conceito para o termo interdisciplinaridade, a começar pela ideia que sugere o prefixo incorporado ao radical que, sozinho, possui uma conotação de ordem, funcionamento regular, mas que atrelado ao afixo passa a designar a ação de passar entre, através, troca, dialogismo.

Paviani (2005), citado por Fortunato e Confortin (2013), conceitua a interdisciplinaridade como:

Condição básica para uma formação profissional flexível e adequada para o exercício de novas profissões, especialmente nos dias de hoje; a interdisciplinaridade não é um fim que deva ser alcançado a qualquer preço, mas uma estratégia, um meio, uma razão instrumental, uma mediação entre a unidade e a multiplicidade, entre as partes e o todo, para a produção do novo (PAVIANI, 2005 *apud* FORTUNATO; CONFORTIN, 2013, p 81).

Trabalhar de forma interdisciplinar na escola de hoje é uma necessidade, dada a realidade a que estão inseridas. O recorte do conhecimento não atende às demandas do educando conectado, interligado a inúmeras informações e aos saberes que são exigidos dele quando saem da escola.

A relação dialógica do conhecimento pressupõe antes de qualquer coisa, segundo Fazenda (1979), a agência³ do professor. Na visão da autora, a interdisciplinaridade é uma questão de atitude que prevê algumas condições. A primeira é o desenvolvimento da sensibilidade em perceber as possibilidades de diálogos e o comprometimento pessoal em exercer a interdisciplinaridade enquanto atitude. Para tanto, é necessário que o professor se mostre aberto a estabelecer relação com outros saberes e, por consequência, com outras disciplinas e professores. A autora postula que a interdisciplinaridade “é uma relação de reciprocidade, de mutualidade, que pressupõe uma atitude diferente a ser assumida frente ao problema do conhecimento, ou seja, é a substituição de uma concepção fragmentária para unitária do ser humano” (FAZENDA, 1979, p. 8).

Desse modo, a interdisciplinaridade passa pelo princípio da interação que suscita nos sujeitos envolvidos no processo de aprender e ensinar a propensão em integração mútua no que se refere à comunicação e à troca de “conceitos diretores da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização referentes ao ensino e à pesquisa” (FAZENDA, 1996, p. 27). Conforme preceitua a autora, o percurso interdisciplinar só é possível quando se integram diferentes domínios do conhecimento.

Nesse contexto, Santos (2010) problematiza o acesso aos domínios do conhecimento. Para ele, o saber científico não está distribuído socialmente de forma equitativa. Há um processo de desigualdade social e injustiça cognitiva instalado na escola, refletindo o que se percebe na sociedade como um todo. Alguns grupos

³ Por agência, entende-se a capacidade que o indivíduo tem de agir e interferir no processo de elaboração de projetos criativos, híbridos, complexos em suas fontes culturais. Os elementos de mudança e transformação partem da expressão individual, da voz do indivíduo, do contexto particular de uma escola ou de uma sala de aula para atingir as muitas camadas de identidade, a diversidade de experiências e discursos que são desenhados, redesenhados, de forma dinâmica e aberta com a participação colaborativa de todos (COPEES; KALANTZIS, 2000).

sociais ainda continuam monopolizando o conhecimento e dificultando que ele chegue até as classes menos favorecidas. A ecologia dos saberes e a interdisciplinaridade podem se configurar, num contexto de privação do saber à maioria, caminhos possíveis de luta contra a injustiça cognitiva e, por consequência, do abismo social que separa os que sabem e têm, dos que não sabem e nada têm. No entanto, é bom que se esclareça que não se trata apenas de distribuir o conhecimento a todos, mas de articulá-los e de aplicá-los à realidade, observando o contexto em que os sujeitos se inserem.

Para Morin (2004, p.15), o caminho de luta contra a homogeneização do saber passa pela capacidade “em situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita”. Assim, se queremos uma forma de modificar a face monótona das aulas, principalmente, as de Filosofia, é preciso estar aberto para o diálogo com as disciplinas da mesma área e fazer o convite às demais disciplinas para uma construção coletiva de saberes múltiplos que se configurariam como o “cimento” que une as partes na construção do edifício do conhecimento.

A atitude que se instala a partir da agência do professor em estabelecer a integração com outros saberes desdogmatiza o ensino, porque relativiza a produção científica e o método com o qual as ciências são ensinadas na escola. Neste contexto, espera-se que os estudantes:

[...] desenvolvam sua capacidade crítica, assumam-se como personalidades individualizadas e criativas, capazes de não viverem apenas à sombra dos professores, dos autores célebres que lhes serviriam de muletas, ou de uma escola de pensamento que os enquadraria em esquemas mentais rígidos e dogmáticos (FAZENDA, 1996, p. 13).

A agência acontece, desse modo, também por parte dos discentes, que são provocados a descobrir e a recriar caminhos pedagógicos que estabeleçam ligação entre os saberes, muito diferente do modelo tradicional que empacota o conhecimento em gavetas disciplinares. Não há possibilidade de se pensar numa prática interdisciplinar sem a marca da coletividade. Professores e estudantes, nesta perspectiva, estão diretamente envolvidos numa relação de reciprocidade, em que novas estruturas, métodos e conteúdos são descobertos na dialogicidade do ensinar e aprender. Nesse processo, o aluno aprende com o professor e vice-versa. Tal

relação reflete uma das teses defendidas por Santos(2010, p. 158) a de que “todos os conhecimentos sustentam práticas e constituem sujeitos”.

Em se tratando da utilidade, valor e aplicabilidade da interdisciplinaridade, Fazenda (1996) aponta vários objetivos que são alcançados a partir de uma colaboração existente entre disciplinas diversas. O primeiro deles diz respeito à formação geral do aluno, já que prevê o letramento em favor de uma formação que leve o sujeito a significar o que é estudado ao que é vivido por ele na vida cotidiana. O letramento, portanto, contribui para que o discente saiba qual é o seu papel na sociedade. Assim:

- a) Inicialmente, o objetivo é de permitir aos estudantes melhor desenvolver suas atividades, melhor assegurar sua orientação, a fim de definir o papel que deverão desempenhar na sociedade.
- b) É também necessário que ‘aprendam a aprender’
- c) É importante que se situem no mundo de hoje, criticando e compreendendo as inumeráveis informações que os agridem cotidianamente (FAZENDA, 1996, p.42).

A formação geral, defendida pela autora supracitada, preocupa-se com a verdade do homem enquanto ser no mundo, em detrimento das “verdades” isoladas de cada disciplina. Para se chegar a este nível, o diálogo é o caminho indispensável em que educador e educando partilham conhecimentos, sem a hierarquização da escola tradicional que coloca o primeiro num pedestal. “É na opinião crítica do outro que uma opinião é formada, onde a linguagem não é de um, mas de vários” (FAZENDA, 1996, p. 43).

Nessa perspectiva, a ecologia dos saberes não exclui a possibilidade de credibilização, no contexto escolar, de saberes que não são científicos. Segundo Santos (2010), as crises e catástrofes produzidas pelo uso imprudente e exclusivista da ciência podem ser evitadas:

Na medida em que se valorizam os saberes não científicos, que circulam de forma subordinada dentro e fora das práticas científicas, e na medida em que se valorizam as práticas sociais em que predominam saberes não científicos. Na ecologia dos saberes a credibilização de saberes não científicos não envolve a descredibilização do saber científico. Envolve tão só o uso contra-hegemônico deste. Consiste por um lado, em explorar práticas científicas, e, por outro, em valorizar a interdependência entre saberes (científicos e não científicos) (SANTOS, 2010, p. 158).

Essa formação em que se valoriza tanto o saber científico quanto o não científico converge para conhecimentos múltiplos que possibilitam ao sujeito inserir-se na sociedade, dotado de letramentos que facilitem a sua inserção em outros contextos ainda não experienciados. Nesse sentido, comporta o segundo objetivo da interdisciplinaridade, postulado por Fazenda (1996) que prevê a formação profissional do indivíduo em que “o aporte de múltiplas e variadas disciplinas faz-se necessário, sobretudo por possibilitar adaptações a uma inevitável mobilidade de emprego criando até a possibilidade de carreiras em novos domínios” (FAZENDA, 1996, p. 43).

Além disso, a interdisciplinaridade pode incentivar a formação de pesquisadores e de pesquisas, o que coaduna com o projeto político pedagógico, defendido pela UFSB para o CIEI de Itamaraju:

- a) O objetivo é de preparar é de preparar os estudantes à pesquisa (pela pesquisa), quer dizer, saber analisar as situações, saber colocar os problemas de uma forma geral e a conhecer os limites de seu próprio sistema conceitual. A formação de pesquisadores deve ser no sentido de prepará-los para que possam dialogar de maneira frutuosamente com os pesquisadores de outras disciplinas.
- b) Assim, não somente a confrontação de métodos, mas, a ‘interação’ de disciplinas parece ser condição primordial do progresso de pesquisa; essa ‘interação’ tem seus métodos próprios; ela implica a elaboração prévia de um modelo de ciências, fazendo aparecer suas inter-relações (FAZENDA, 1996, p. 44).

À proposta subjaz o desafio de dirimir a dicotomia que geralmente é atribuída às pesquisas teórica e prática, salientando que não é possível separar o conhecimento da prática, já que existe uma reciprocidade profunda entre ambos. “O sentido das investigações interdisciplinares é o de reconstituir a unidade do objeto, que a fragmentação dos métodos separou” (FAZENDA, 1996, p. 45).

O quarto objetivo passa por uma educação permanente em que os indivíduos, mesmo após a saída da escola, continuem ávidos pelo conhecimento e que, busquem, conseqüentemente, o prolongamento da formação geral recebida pela instituição a partir da reciclagem, aperfeiçoamento e engajamento na vida social e política da realidade que os circunda.

Como quinto objetivo, a autora aponta a interdisciplinaridade “como atitude capaz de revolucionar os hábitos já estabelecidos, como forma de passar de um saber setorizado a um conhecimento integrado, a uma intersubjetividade” (FAZENDA, 1996, p. 46), de modo a não admitir que haja a separação entre ensino e pesquisa, uma vez que esta é a única forma possível de aprendizagem.

Para se alcançar este objetivo, entretanto, a autora faz uma ressalva importante. A superação da dicotomia entre ensino e pesquisa será superada se houver a aplicação de uma metodologia adequada, com instrumentos e conceitos ligados à interdisciplinaridade. A formação do professor, neste contexto, é de fundamental importância, pois ele é o agente que aplicará o método.

Sobre isso, Fazenda (1996) observa que:

Faz-se necessário um treinamento adequado dos professores no efetivo exercício de uma prática interdisciplinar, pois, somente a partir de um treino na arte de compreender e fazer-se entender, na reciprocidade, coparticipação e respeito pela opinião alheia, aliados a uma busca e luta para objetivos comuns, haverá condições de eliminação dessa dicotomia (FAZENDA, 1996, p. 47).

O que Fazenda (1996) preceitua como treinamento, entendemos como processo de formação do professor que deve ocorrer de modo contínuo e permanente, a fim de que haja reflexão sobre a sua prática pedagógica e o envolvimento de outros sujeitos nas ações de aprender e ensinar. Por fim, todos os objetivos convergem para que o indivíduo conheça, compreenda e modifique o mundo. Esse objetivo contempla a agência do ser humano de interferir significativamente na realidade ao qual pertence, deixando de ser apenas um receptor do conhecimento, transmitido pelas instituições designadas a este papel, para se tornar, na visão da autora, um sujeito-efetivo. Nessa perspectiva, concordamos com a autora que:

A interdisciplinaridade visa à recuperação da unidade humana através da passagem de uma subjetividade para uma intersubjetividade e assim sendo, recupera a ideia primeira de cultura (formação do homem total), o papel da escola (formação do homem inserido em sua realidade) e o papel do homem (agente das mudanças no mundo) (FAZENDA, 1996, p.48).

Os aspectos inerentes à interdisciplinaridade, apontados por Fazenda (1996), são também apontados por documentos orientadores do Ministério da Educação, a começar pelo pressuposto de que a construção do conhecimento deve ocorrer a partir de diferentes olhares, em oposição à fragmentação dos saberes que reduz a potencialidade da escola em estabelecer diálogo entre as diversas áreas da ciência. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio entendem que a “interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para resolver as questões e os problemas sociais contemporâneos” (BRASIL, 2002, p. 34).

Ensinar, desse modo, numa perspectiva interdisciplinar supõe a existência de um eixo integrador que pode ser, na visão do documento supracitado, um projeto temático de pesquisa, um plano de intervenção ou um objeto de estudo.

Nesse sentido, ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e educandos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários. Explicação, compreensão, intervenção são processos que requerem um conhecimento que vai além da descrição da realidade e mobiliza competências cognitivas para deduzir, tirar inferências ou fazer previsões a partir do fato observado (BRASIL, 2002, pp. 88-89).

Como se vê, ensinar na perspectiva interdisciplinar envolve um trabalho com objetos de estudo que, a princípio, poderiam ter um lugar fixo no currículo, mas que saem dos limites disciplinares para alcançar outras áreas onde os saberes podem ser questionados, confrontados, hipotetizados, comparados, dialogados, sem perder de vista as especificidades das disciplinas.

Os projetos didáticos envolvendo temas podem funcionar como motivadores a essa prática, mas se houver um pacto entre os profissionais da educação a interdisciplinaridade pode ser incorporada no plano de trabalho pedagógico de modo contínuo. A interdisciplinaridade pode ocorrer, inclusive, com um único professor, desde que ele tenha uma bagagem de conhecimento capaz de associar o conteúdo trabalhado a outras áreas do conhecimento e à realidade.

Em se tratando de que maneira os documentos oficiais lançam o olhar sobre o ensino interdisciplinar, cumpre destacar que, embora se fale em integração do conhecimento, não há menção ao termo na Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996). Existe uma única ocorrência da expressão nos PCN's (BRASIL, 1998), voltada para o ensino fundamental e a relação está intrinsecamente ligada ao trabalho com os temas transversais previstos para articulação entre as várias disciplinas.

Não é intenção de este trabalho debruçar-se sobre os documentos a fim de contabilizar a ocorrência do termo, mas vale salientar que a interdisciplinaridade só ganha certa relevância nas OCEM (BRASIL, 2006), embora no campo da Filosofia se discorra apenas sobre a potencialidade que esta dispõe em articular noções e conceitos com outras disciplinas. Há sempre pontos de contato entre o conhecimento específico da Filosofia com outros saberes de outras áreas do conhecimento. Na concepção defendida pelos autores do documento:

[...] Filosofia não se insere tão somente na área de ciências humanas. A compreensão da Filosofia como disciplina reforça, sem paradoxo, sua vocação transdisciplinar, tendo contato natural com toda ciência que envolva descoberta ou exercite demonstrações, solicitando boa lógica ou reflexão epistemológica (BRASIL, 2006, p.18).

Em sendo a compartimentalização uma prática recorrente nas escolas, o primeiro passo é desconstruir essa concepção para então se pensar num novo modelo. O texto filosófico pode ser abordado na área de linguagens, por exemplo, explorando a palavra, os conceitos, o discurso, sem, contudo, desmerecer as especificidades da Filosofia que se pretende conhecer. A integração da Filosofia com outras disciplinas pode caracterizar uma multiplicidade de perspectivas que a disciplina pode oferecer e com isso tornar a sua existência no currículo significativa para os estudantes e para os professores. A interdisciplinaridade pode oferecer um ensino contextualizado, em que haja a interação, para além dos conteúdos, entre os agentes do processo de ensino-aprendizagem.

2.1 Possibilidades metodológicas de inserção da Filosofia no currículo integrado

Depois de tratar da ecologia dos saberes e da interdisciplinaridade, é momento de falar das possibilidades metodológicas para se trabalhar a Filosofia no contexto concreto desta pesquisa. Não há a pretensão de apresentar receitas ou modelos de ensino, mas de mostrar caminhos possíveis que podem ser adaptados pelos professores, levando em conta a realidade dos estudantes e o contexto escolar em que estão inseridos.

Não é uma tarefa fácil integrar conhecimentos de várias áreas e empreender a Filosofia como um componente curricular importante na tarefa de suscitar a reflexão e, conseqüentemente, a autonomia do sujeito. Há muitos desafios a serem alcançados por todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Apontamos como primeiro desafio o da integração em suas múltiplas dimensões: integração entre professores e seus pares; entre professores e estudantes; entre conteúdos e metodologias das disciplinas; entre a formação recebida e a execução das funções; entre saberes das diversas áreas do conhecimento.

O segundo desafio alcança a mesma proporção do obstáculo que o faz existir. Trata-se da formação específica dos docentes na sua área de atuação, de modo que tenham condições de redimensionar sua prática pedagógica frente às propostas para realizar um trabalho integrado. Defendemos neste trabalho que os saberes devem ser integrados, mas para que isso aconteça é necessário que os professores recebam uma formação adequada que lhes dê condições de redimensionar sua prática pedagógica quando há propostas integralizadoras.

O terceiro desafio diz respeito à integração dos estudantes como participantes ativos no planejamento das atividades. Para tanto, é necessário abrir espaços para que eles expressem as suas expectativas quanto aos conteúdos, projetos e metodologia.

O quarto desafio perpassa questões para além das pedagógicas. Trata-se de superar o formato de distribuição de carga horária na rede estadual de ensino, que não considera o planejamento e a execução de projetos interdisciplinares. O que está previsto na regulamentação de distribuição de carga horária na Secretaria de Educação do Estado da Bahia é que o professor de 40 horas tenha no mínimo vinte e seis aulas por semana e dez horas dedicadas a atividades complementares. O que significa que, no caso do professor de Filosofia, com uma aula para os primeiros anos e duas para os segundos e terceiros, terá no mínimo 13 turmas, inviabilizando a possibilidade de um trabalho integrado de qualidade, em que sejam envolvidos outros professores e áreas por falta de tempo para planejar projetos interdisciplinares.

Além desses desafios, penso que o maior deles é a construção coletiva de estratégias metodológicas que contemplem a participação dos estudantes, o envolvimento de outros saberes e professores, bem como a inserção dos conhecimentos filosóficos nas práticas integralizadoras à luz da interdisciplinaridade.

Em se tratando do ensino da Filosofia na educação básica, é preciso ter o cuidado de não somente ser uma transmissão das teorias filosóficas do passado ou mesmo do presente; antes, o professor precisa estar atento à questão da especificidade que a disciplina exige. Ou seja, fazer a desnaturalização daquilo que até então é ensinado e atrelá-la à realidade dos estudantes e da comunidade escolar, de modo a observar a relevância em discutir temas que fazem parte do cotidiano dos estudantes à luz de teorias filosóficas que foram pensadas e gestadas no passado, mas que explicam o presente e podem embasar o conhecimento que se pretende construir na coletividade.

O currículo engessado e a preocupação com a transmissão dos conteúdos contidos nos livros didáticos afastam os estudantes do interesse pelos conteúdos específicos da disciplina, pois as práticas metodológicas tradicionais esvaziam a capacidade criativa e reflexiva do corpo discente. Segundo Cerletti (2008, p. 69), no ensino da Filosofia “pode ocorrer que não se vá mais além da reprodução dos saberes estabelecidos ou se abra a possibilidade de construir nas aulas espaço para o

pensamento”. Mesmo que os limites educativos institucionais apontem para apatia docente e um alheamento à prática de suscitar o pensamento:

Não seria admissível nem um ensinar nem um filosofar diante dos quais os próprios professores fossem mediadores passivos ou do qual se sentissem alheios. Devido a isso, aqueles que ensinam Filosofia nunca deveriam ser simplesmente técnicos que apenas aplicam receitas ideadas por especialistas (CERLETTI, 2008, p.78).

De certa maneira, quando se fundamenta o ensino da Filosofia estritamente na dimensão da transmissão de saberes, estamos delimitando o campo crítico-reflexivo de ação da Filosofia, como um caminho possível de agregar outros conhecimentos na construção de conceitos. Na perspectiva de Silvio Gallo (2012, p. 85), o que se pretende é “um ensino de Filosofia na educação média que não seja uma simples transmissão de informações, mas que seja um exercício do pensamento conceitual”. Para tanto, o teórico apresenta quatro passos didáticos para o ensino da Filosofia:

A pedagogia do conceito poderia estar articulada em torno de quatro momentos didáticos: uma etapa de sensibilização; uma etapa de problematização; uma etapa de investigação; e finalmente, uma etapa de conceituação (isto é, de criação ou recriação de conceitos) (GALLO, 2012, p. 95).

A primeira etapa de todo processo – a **sensibilização** - é muito importante para o sucesso das etapas sucessoras. Devem-se criar expectativas, uma empatia com a temática proposta, de modo a contagiar os estudantes. Outro ponto importante para esta etapa é a questão problematizadora como momento de enfrentamento de ideias ou mesmo de certas situações. A questão deve estar sempre aberta à interferência e ao interesse e a participação dos estudantes, que ficarão mais atentos e participarão das discussões se se sentirem partícipes do processo. É importante que o tema apresentado como pano de fundo, com o objetivo de promover a sensibilização, seja algo que possa despertar a curiosidade e o interesse para os debates. Neste caso, a música, vídeos, a literatura, o cinema podem ser recursos importantes para despertar o interesse e a empatia dos estudantes pelo tema que será problematizado e debatido.

A etapa seguinte – a **problematização** - tem como finalidade instigar a capacidade criativa de cada estudante em apontar solução ou soluções para a questão em foco.

É conveniente que diferentes soluções apresentadas não sejam descartadas para não desvalorizar ou mesmo desmotivar a participação dos estudantes. Quanto mais soluções divergentes aparecerem é sinal que a questão foi analisada por vários ângulos diferentes potencializando assim a dúvida. “Nesta etapa, estimulamos o sentido crítico e problematizador da Filosofia, exercitamos seu caráter de pergunta, de questionamento, de interrogação” (GALLO, 2012, p.97).

Na etapa de **investigação**, busca-se a solução da questão em foco. Para tanto, o conhecimento da história da Filosofia é elemento fundamental, pois servirá como base de fundamentação. “Nesta etapa de investigação, revistamos a história da Filosofia. Ela não é tomada como o centro do currículo, mas como um recurso necessário para pensar o nosso próprio tempo, nossos próprios problemas” (GALLO, 2012, p.97).

Por fim, a última etapa que se faz é a da **conceituação**, através da capacidade de recriar os conceitos sem negligenciar os já existentes e consagrados na história da Filosofia. “Não encontramos conceitos que deem conta de nossos problemas, certamente encontramos vários elementos que nos permitam criar o nosso conceito próprio” (GALLO, 2012, p.98).

Além do método que observa as quatro etapas apresentadas acima, há ainda o método regressivo, também teorizado por Gallo (2012) para o ensino da Filosofia. Aqui o ponto de partida é o próprio conceito filosófico e, a partir dele, toda a trajetória é construída de modo a compreender o problema que inspirou a sua criação. Para Gallo (2012):

Se quisermos investir em um ensino ativo da Filosofia, que seja um convite ao pensamento, a uma emancipação intelectual dos estudantes, precisamos então nos preocupar com a maneira pela qual o pensamento se processa. Se não há métodos para aprender, como pensar o aprendizado do pensamento? (GALLO, 2012, p.107).

Na visão do autor, precisamos incitar o estudante ao pensamento, gerar na escola uma forma emancipadora onde cada estudante desenvolva a sua própria capacidade racional. Desse modo, o método regressivo, que inicia seu percurso filosófico a partir do conceito e na apresentação do problema que motivou sua

criação, pode provocar nos sujeitos envolvidos na prática de aprender e ensinar o espírito da igualdade de inteligência, abandonando aos poucos a dependência do mestre explicador.

Em ambos os métodos, o ensino da Filosofia é totalmente emancipador, não se trata de transmitir o conhecimento filosófico, os conceitos criados e o sentimento de ignorância, mas de criar condições para que a capacidade de pensar seja suscitada no ambiente escolar.

As quatro etapas e o método regressivo sugeridos por Gallo (2012) não abrem mão da leitura de um texto filosófico ou parte dele pelos estudantes. Levando em conta a complexidade dessa literatura, é fundamental que o professor inicie a leitura, guiando a análise de modo a se chegar ao conceito criado pelo filósofo, autor do texto. A leitura, inclusive, deve ser realizada em voz alta para que todos acompanhem e possam dar suas contribuições. Vale ressaltar a grande lacuna que existe no ensino tradicional em relação à leitura de textos filosóficos que são praticamente desconsiderados. Por isso, no próximo tópico, serão apresentadas algumas propostas de trabalho que têm como base a análise e interpretação de textos de natureza filosófica.

2.1.1 Algumas estratégias e práticas de ensino de Filosofia

Não há uma receita pronta acerca do ensino de Filosofia na perspectiva interdisciplinar. Os caminhos metodológicos, como já sinalizei em outros momentos nesta dissertação, devem ser construídos na coletividade, com a participação de todos os envolvidos. Mas isso não impede que façamos algumas sugestões de modo a oferecer algumas possibilidades que podem ser adaptadas.

Para tanto, tomei como ponto de partida o livro *Propostas de trabalho e ensino de Filosofia: especificidades das habilidades; eixos temático-histórico e transversalidade*, de Sérgio Adas (2012). O referido autor articula a leitura do texto

filosófico a questões contemporâneas, relevantes, que sejam do interesse do estudante. Além disso, explora os temas transversais e o diálogo interdisciplinar com o fim de integrar as várias áreas do conhecimento a partir de conceitos da Filosofia.

Os objetivos pretendidos nas propostas perpassam pela promoção da leitura de textos filosóficos e de outras naturezas (documentais, artísticos, científicos); pela possibilidade de os estudantes estabelecerem vínculo entre os conceitos filosóficos apresentados e os recriados a partir das discussões com fatos do cotidiano, divulgados pela imprensa ou destinados ao grande público; pela apresentação de fontes históricas ou conceitos da tradição filosófica com vistas a compreender a realidade à luz do pensamento filosófico de uma determinada época e autor, de maneira a assegurar as especificidades da Filosofia e intensificar a problematização com a realidade do mundo atual.

Proposta 1 – Leitura filosófica de textos literários e cinema⁴

A literatura e a Filosofia caminham juntas e podem ser trabalhadas de forma interdisciplinar sem nenhum prejuízo às duas áreas. Os textos de natureza literária geralmente revelam conceitos filosóficos que fizeram parte do contexto em que a obra foi escrita ou pode ser uma marca dos autores a partir da bagagem de suas leituras de correntes filosóficas. Desse modo, vale propor a leitura filosófica de textos literários, para fins de análise e compreensão estética e conceitual do que se pode apreender deles.

A proposta sugerida por Adas (2012) pode ser aplicada em qualquer série do ensino médio. É importante levar em conta o texto literário escolhido que prevê leituras preliminares em séries anteriores que deem ao estudante condições de proceder à análise, observando aspectos estruturais, estilísticos, marcas de autoria, a plurissignificação, bem como os temas deles evocados.

⁴As propostas com todos os passos e textos estão disponíveis em: ADAS, Sérgio. *Propostas de Trabalho e ensino de Filosofia: especificidades das habilidades, eixos temático-históricos e transversalidade*. São Paulo: Moderna, 2012.

O autor começa por fazer uso da primeira etapa sugerida por Gallo (2012), a sensibilização, com o uso do filme *Outras Estórias*, de Pedro Bial (1999), que toma como ponto de referência o livro de Guimarães Rosa, *Primeiras Estórias*, publicado em 1961. Tanto o filme quanto o livro aparecem como sugestão para despertar o interesse dos estudantes pela cultura sertaneja no estado de Minas Gerais e por outras questões existenciais que Rosa problematiza nos contos que compõem a obra.

Quando se assiste ao filme de Bial, o telespectador se pergunta quais são as experiências existenciais vividas pelas personagens e quais são as crises, as mensagens, os conceitos que podem ser extraídos a partir da leitura dos contos.

Adas (2012) sugere a leitura do conto que abre o livro, intitulado *As margens da alegria*. Antes, porém, amplio aqui a exploração do filme que se baseia em cinco contos. Talvez outras personagens possam chamar a atenção dos estudantes e isso não pode ser desconsiderado. O professor inicia a leitura com os estudantes e, caso não se tenha tempo para terminar o conto, pode deixar a finalização como uma atividade extraclasse, explorando aspectos estruturais do texto, vocabulário e a elaboração de uma compreensão pessoal do que foi lido. Adas (2012) apresenta um roteiro de leitura que pode auxiliar o trabalho dos estudantes:

1. Indique expressões cujo significado você acha que não compreendeu bem, mesmo após usar o dicionário e a enciclopédia.
2. Quais expressões mais chamaram sua atenção em cada um dos cinco movimentos do conto?
3. Como você pode caracterizar o estado de ânimo do Menino no início e no fim de cada uma dessas partes?
4. Quais experiências provocaram essas mudanças?
5. Como se pode resumir, em poucas frases, a mensagem central que você interpretou do conto?
6. Quais experiências ou expressões, nesse conto, lembram ou poderiam ser aproximadas de conceitos ou atitudes filosóficas? (ADAS, 2012, p. 20).

Através de um trabalho interdisciplinar, a leitura e análise do texto de Guimarães Rosa podem ser feitas em parceria com o professor de Língua Portuguesa. Por se tratar de um texto literário, é importante que os estudantes possam experimentar como é possível ampliar as reflexões e discussões sobre o tema que dele é suscitado.

É interessante que haja um momento para compartilhar as impressões pessoais sobre o conto, para rever as respostas e dar oportunidade de esclarecer com toda a turma alguma pergunta que não foi possível ser respondida individualmente.

A sexta questão que trata das experiências ou expressões que se aproximam de conceitos ou atitudes filosóficas deve ser esclarecida pelo professor de Filosofia. “Temas como a admiração e o maravilhamento, a solidão do pensamento e/ou a dificuldade de comunicação das experiências internas, a angústia, entre outros” (ADA, 2012, p. 20) podem emergir do texto, uma vez que as experiências humanas são o destaque na obra roseana.

Fica a critério do professor de Filosofia mostrar como diversos escritores e filósofos trataram dessas experiências. “Por exemplo, para a experiência da admiração, podemos recordar Platão, Aristóteles, Descartes ou Fernando Pessoa, entre outros” (ADAS, 2012, p. 21). Há ainda a possibilidade de comparar o conto em questão com o Mito da Caverna de Platão. Adas sugere uma leitura jogralizada do texto de Platão, ou uma leitura dramática. Nesta tarefa, o professor de Artes pode contribuir de modo a garantir o espaço para outras formas de representação do texto filosófico.

Após a conclusão da leitura, os professores até aqui envolvidos podem promover um momento coletivo para análise e comparação de ambos os textos, com o fim de alargar a bagagem cultural, linguística e filosófica dos estudantes.

Proposta 2 – Percepção visual do mundo

Esta proposta prevê a experiência simples e contínua do ser humano em fazer uso dos sentidos para perceber a sua realidade imediata. As questões essenciais dessa atividade é como percebemos o mundo e como usamos o pensamento.

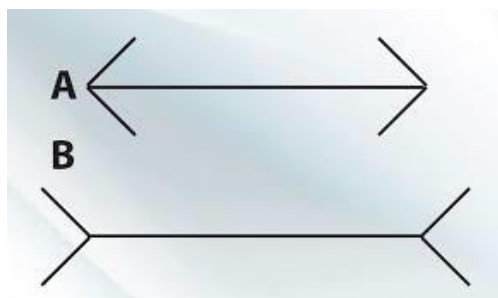
Para tanto, há sugestões de duas atividades de sensibilização e problematização, seguindo as etapas propostas por Gallo (2012). A primeira é o comentário de figuras geométricas que induzem ilusões de ótica, que provocam o característico vai e vem

entre duas formas. Seria interessante a participação do professor de Matemática e de Desenho Geométrico.

As imagens podem ser projetadas a fim de que os estudantes respondam à pergunta feita pelo professor acerca do que veem. Mostrar as imagens num segundo momento para que eles possam confirmar ou modificar a primeira percepção. A título de sugestão, Adas (2012) apresenta as figuras, acompanhadas das perguntas:

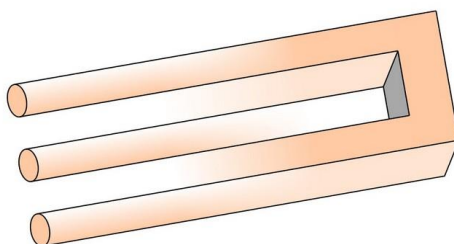
As flechas (ilusão de Müller-Lyer) – as duas linhas horizontais são do mesmo tamanho?; o tridente do diabo (enigma de Schuster) – essa figura tem duas ou três hastes?; o cubo transparente – qual é o vértice que está na frente, o inferior esquerdo ou o superior direito?; quadrados articulados – quantos quadrados existem nessa figura? (ADAS, 2012, p. 61).

Figura 1. As flechas (ilusão de Müller-Lyer)



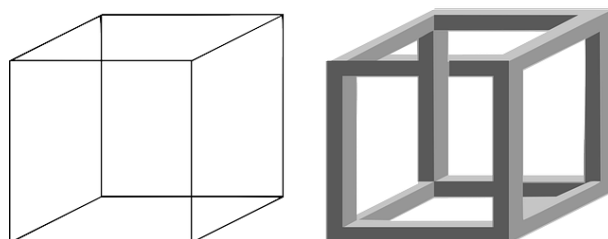
Fonte: ADAS, 2012.

Figura 2. O tridente do diabo (enigma de Schuster)



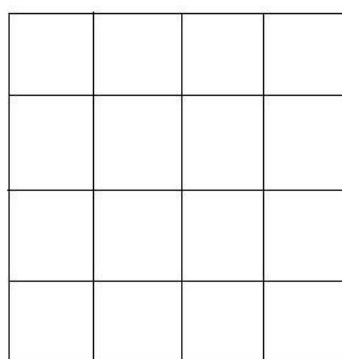
Fonte: ADAS, 2012.

Figura 3. Cubo transparente



Fonte: ADAS, 2012.

Figura 4. Quadrados articulados



Fonte: ADAS, 2012.

O professor poderá dar continuidade à aula, questionando por que é possível se formarem ilusões, os paradoxos, as ambivalências e falhas de percepção. Em seguida, proceder à leitura de textos filosóficos que tratam da temática. Os textos oferecem a oportunidade de estabelecer um diálogo entre os questionamentos aflorados no primeiro momento e a tradição filosófica.

A sugestão de Adas (2012) é que seja organizado um seminário como procedimento didático em que cada grupo leia, compreenda os textos e dedique-se a aprofundar o estudo da teoria de um autor sobre o tema. Vale ressaltar que a leitura de textos dessa natureza não deve ser superficial e corrida. É importante que o professor medeie o trabalho de análise, a recriação de conceitos, enfim, o que demandará o uso de algumas aulas. Os textos sugeridos pelo autor em questão são: trecho de Teeteto (p. 184-187), de Platão; trecho de Meditações (Meditação Segunda, §11-3), de Descartes; trecho de Ensaio acerca do entendimento humano (livro II, capítulo I, § 2º e 4º), de Locke; entre outros.

A depender do planejamento, o professor de Filosofia poderia convidar os professores de Língua Portuguesa e Sociologia para complementar as leituras propostas e apresentadas em seminário a partir do filme Ensaio sobre a Cegueira, baseado na obra de José Saramago. Vale problematizar a discussão acerca da “perda de sentido do ser humano diante do viés consumista das informações veiculadas pela mídia impressa ou televisiva” (ADAS, 2012, p.68).

Proposta 3 – Trabalhos com projetos temáticos

Os projetos temáticos devem ser pensados a partir de um planejamento coletivo de modo a agregar professores de várias áreas do conhecimento, com abertura aos anseios dos estudantes e da comunidade. É fundamental que os envolvidos tenham clareza da intencionalidade pedagógica para que se garanta a contribuição dos métodos, para que os conceitos pretendidos sejam compreendidos, sistematizados pela comunidade discente.

Aonde se quer chegar, quais os objetivos que devem ser alcançados são o ponto de partida nesta proposta. Os sujeitos envolvidos são protagonistas no processo e trazem consigo uma bagagem individual de leituras de mundo e da palavra, experiências de vida e linguagem que são agregadas a tantas outras que compõem a sala de aula num universo diverso e híbrido que enriquece a formação do sujeito.

Nessa perspectiva, elege-se como prioridade o envolvimento dos educandos com novas experiências educativas, direcionando-os à construção do conhecimento de forma autônoma a partir da prática de outras vivências. Consequentemente, a escola passa a se tornar um espaço vivo, ensaio para as situações reais a que são submetidos, permitindo que eles integrem os saberes escolares à vida prática, dando significado à aprendizagem. Para que a aprendizagem se torne significativa é importante pensar a proposta de modo social e histórico, com o propósito de permitir que os discentes, a partir de uma provocação, criem seus próprios projetos, dividindo a autoria com os professores.

Em se tratando de projetos didáticos ou de qualquer evento metodológico que faça parte do contexto escolar, há um preceito básico que não pode ser esquecido que é a flexibilidade para reformular metas e etapas. Há um plano traçado, mas não há uma camisa de força que impeça que professores e estudantes sigam outros caminhos. Eles são autores na construção do conhecimento a partir de realidades socialmente situadas, que devem ser vivenciadas e atreladas às áreas do conhecimento, sistematizadas no contexto escolar.

Em se tratando do ensino de Filosofia, há questões urgentes e atuais que podem ser ventiladas como temas para projetos didáticos que envolvam toda a escola. Uma delas é a política, questão fundamental que precisa ser discutida na escola. Há textos filosóficos que tratam da temática em várias épocas que podem ser elencados na relação de atividades num projeto didático com o fim de discutir a situação política local e nacional. O contato inicial com os textos garantirá a descoberta pelos estudantes de conceitos e terminologias específicas do tema em questão.

Textos de Rousseau, Thomas Hobbes, John Locke, entre outros filósofos, podem ser indicados para leitura. Vale salientar que o professor deve orientar os estudantes a ler, analisar e interpretar os textos com o auxílio de outros periódicos, tais como artigos científicos e material didático. A fim de socializar as leituras, pode-se optar pela dinâmica de Grupos de Verbalização e de Observação (GV x GO).

Além dessas opções, a revista Filosofia (editora escala), traz encartes bimestrais em que há o trabalho interdisciplinar com um tema e a exploração de textos filosóficos. É uma importante aliada do professor de Filosofia que se sente motivado a mobilizar a escola, os colegas e os estudantes a construir o conhecimento e a promover o protagonismo estudantil através da aplicação de projetos temáticos.

Após o percurso histórico e teórico realizado até aqui, bem como as reflexões acerca dos documentos oficiais que regem a educação e sobre a formação e atuação dos profissionais de Filosofia, apresento no próximo capítulo a trajetória da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) em Itamaraju, idealizadora do CIEI, *locus* do objeto de estudo desta dissertação.

3 UMA UNIVERSIDADE PARA ALÉM DOS SEUS MUROS

A inquietação que me fez, enquanto professor de Filosofia, pensar em outras possibilidades pedagógicas de inserir a Filosofia no cotidiano dos estudantes, sem o costumeiro bloqueio e esquivas por parte deles em relação à disciplina, partiu da proposta de mudança de currículo e modelo de ensino da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) em Itamaraju. Até então, estava habituado às aulas pautadas na história da Filosofia e nas contribuições do livro didático. Porém, a presença da UFSB no CIEI nos remeteu ao papel social da universidade e a proximidade necessária com as escolas de educação básica, a fim de contribuir para a formação dos professores e estudantes.

Por isso, neste capítulo, apresento o histórico da implantação da Universidade Federal do Sul da Bahia, da qual partiu a iniciativa de implantação do currículo integrado em Itamaraju, bem como os princípios políticos-filosóficos que embasam a concepção de educação defendida pela instituição, considerando que a universidade, principalmente a de caráter público, constitui-se num marco importante para as decisões políticas e sociais, além de ser instrumento fomentador das transformações e mudança da sociedade. Diante desse importante papel, parcerias são estabelecidas para modificar realidades locais até atingir gradativamente, num campo mais amplo, a conjuntura social, cultural e intelectual de um estado, de um país.

Para tanto, valho-me da Proposta Pedagógica que contextualiza a implantação da universidade em três cidades do sul e extremo sul baiano: Itabuna, Teixeira de Freitas e Porto Seguro em 2014, ano em que os trabalhos foram de fato iniciados. Conforme o documento:

A Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) foi criada em 2013, Lei 12.818/2013. Por se tratar de uma Universidade completamente nova, iniciou suas atividades com uma comissão interinstitucional de implantação que formulou o documento base intitulado plano orientador, que até o momento cumpre a função de plano de desenvolvimento institucional (PDI). Nesse documento, encontram-se o marco conceitual, [...] arquitetura

curricular em ciclos e a descrição dos Colégios Universitários (CUNI), uma inovação estrutural-acadêmica da UFSB (BRASIL, 2014, p. 3).

Esta universidade foi pensada com o propósito de atender às exigências educacionais da contemporaneidade, abarcando necessidades de aprendizagem que englobem cultura, arte, e que, por consequência, alcance êxito em questões de ordem social e econômicas da Região Sul da Bahia. Ademais, a formatação desta universidade passa pelo compromisso com a educação pública brasileira como instrumento de integração social, uma vez que vislumbra dar condições aos estudantes desta região de se promoverem enquanto sujeitos na dimensão humana, acadêmica e social.

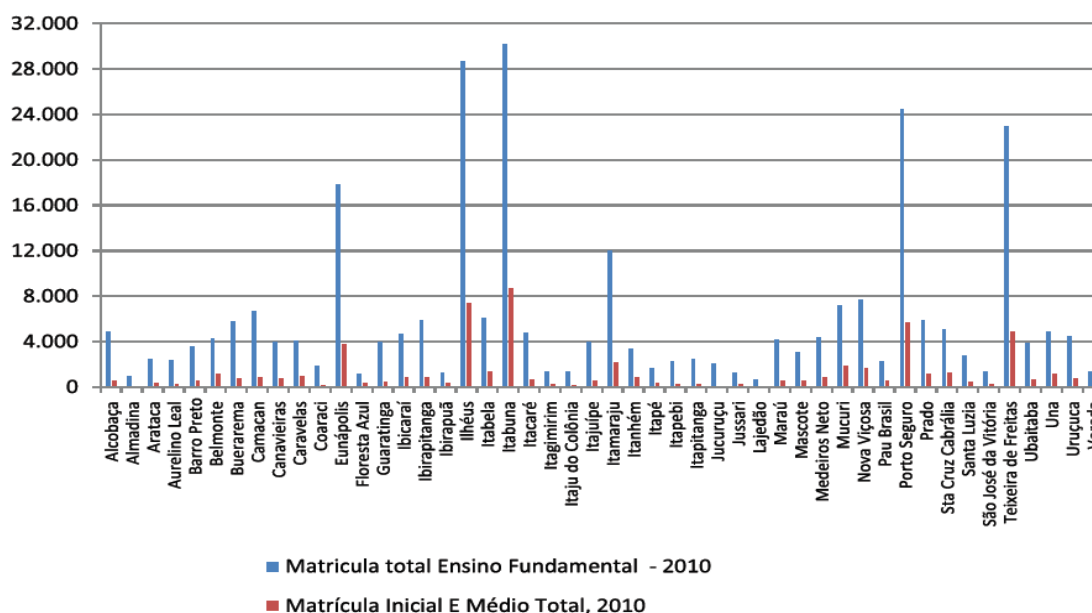
No Plano Orientador, a UFSB anuncia o seu objetivo central, alicerçado pela solidariedade e pelo compartilhamento de conhecimentos, habilidades, desejos, impasses e utopias. Desse modo, toma como base a:

Eficiência acadêmica, com uso otimizado de recursos públicos; compromisso inegociável com a sustentabilidade; ampliação do acesso à educação como forma de desenvolvimento social da região; flexibilidade e criatividade pedagógica, com diversidade metodológica e de áreas de formação; interface sistêmica com a Educação Básica; articulação inter-institucional na oferta de educação superior pública na região e promoção da mobilidade nacional e internacional de sua comunidade (BRASIL, 2014, p.6).

A implantação de uma universidade federal numa região com poucos núcleos acadêmicos públicos potencializou a expectativa em modificar a realidade do ensino médio nos 48 municípios que fazem parte da área geográfica da UFSB. O Plano orientador da referida instituição apresenta dados estatísticos sobre a realidade educacional do sul e do extremo sul da Bahia, revelando uma situação preocupante no que se refere ao grande contingente de educandos que não consegue dar continuidade aos estudos subsequentes ao ensino fundamental. E, por consequência, o ingresso de estudantes no ensino superior ainda é menor: “Cerca de 290 mil estudantes encontram-se matriculados em 1.878 estabelecimentos de ensino fundamental e 66 mil estudantes no ensino médio, em 165 escolas públicas, em sua maioria da rede estadual” (BRASIL, 2014, p. 32).

Os dados abaixo, apresentados no estudo realizado pela universidade, demonstram a necessidade de novas propostas pedagógicas na educação para que os discentes permaneçam no ensino médio e ingressem no superior.

Figura 5. Matrículas na educação básica por município. Região sul da Bahia



Fonte: SEC/Estado da Bahia, apresentado no Plano Orientador da UFSB.

O gráfico apresenta uma distância muito grande entre os educandos que se matriculam no ensino fundamental e os que ingressam no ensino médio, o que, conseqüentemente, representaria um déficit considerável na promoção para o ensino superior. Nesta perspectiva, a presença da UFSB e a aplicação de suas propostas para a formação de professores da educação básica e a atuação próxima com os educandos pode significar um passo importante para aumentar o acesso ao ensino médio e ao superior.

O projeto acadêmico desta universidade pauta-se precipuamente na obra do educador e filósofo Anísio Teixeira, que orienta o currículo a partir da dimensão pedagógica da interdisciplinaridade. Além dele, Paulo Freire, Boaventura Sousa Santos, Pierre Levy e Milton Santos são referências que sustentam o eixo político-pedagógico da UFSB que está estruturado a partir de três aspectos:

Arquitetura curricular organizada em ciclos de formação com modalidade progressiva (oferecendo certificações independentes de cada ciclo); regime letivo quadrimestral, permitindo flexibilidade para projetos acadêmicos e de formação profissional dos estudantes, docentes e técnicos, com otimização de equipamentos, instalações e recursos financeiros; pluralismo pedagógico e uso intensivo de tecnologias digitais de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2014, p. 6).

Esse modelo de estrutura pedagógica curricular tem como marco diferencial a possibilidade dos educandos, durante o primeiro ciclo de formação, adaptarem-se ou não ao processo de ensino superior. Ao término desta etapa, se o educando confirmar sua desistência, ele sai com certificado da universidade que o habilita para o campo de trabalho de nível superior em uma determinada área. No modelo tradicional de currículo, após desistência e ciclo formativo inconcluso, o educando sai com formação superior incompleta, impossibilitado de concorrer funções de nível superior.

A UFSB possui três *campi*: o *campus* Jorge Amado em Itabuna (sede da Reitoria), que comporta o Centro de Formação em Tecnociências e Inovação, o Centro de Formação em Ciências e Tecnologias Agrárias, o Instituto Jorge Amado de Humanidades, Artes e Ciências e a rede CUNI; o *campus* Sosígenes Costa em Porto Seguro, onde funcionam o Centro de Formação em Artes, o Centro de Formação em Ciências Humanas e Sociais, o Centro de Formação em Ciências Ambientais, o Instituto Sosígenes Costa de Humanidades, Artes e Ciências e a rede CUNI; e o *campus* Paulo Freire, em Teixeira de Freitas, com o Centro de Formação em Saúde, o Instituto Paulo Freire de Humanidades, Artes e Ciências e a rede CUNI. Neles, são ofertados cursos em duas modalidades no primeiro ciclo: Bacharelados Interdisciplinares (BI) e Licenciaturas Interdisciplinares (LI). O primeiro compreende “os cursos de graduação plena, com duração mínima de três anos, oferecidos em quatro grandes áreas de formação: Ciências, Artes, Humanidades e Saúde” (BRASIL, 2014, p. 6). As LI são cursos de formação de docentes para a educação básica, abrangendo as quatro áreas do conhecimento e suas tecnologias.

Vale ressaltar que não são apenas as cidades mencionadas que fazem parte da área de abrangência das atividades da UFSB. Segundo o Plano Orientador desta

instituição, as atividades e programas de ensino, pesquisa e extensão estão distribuídos em:

48 municípios, ocupando uma área de 40.384 KM², situada na costa meridional do Estado da Bahia. A maior parte dos municípios é de pequeno porte; apenas o município de Itabuna ultrapassa 200 mil habitantes e cinco outros (Ilhéus, Teixeira de Freitas, Porto Seguro, Eunápolis e Itamaraju) têm mais de 50 mil habitantes (BRASIL, 2014, p. 31).

O mapa abaixo ilustra a dimensão da região em que a universidade contempla, conforme demonstrado na citação acima.

Figura 6. Mapa da região Sul da Bahia



Fonte: Seplan/Estado da Bahia.

Os Colégios Universitários que a UFSB mantém em alguns municípios, com população superior a vinte mil habitantes e que tem mais de trezentos egressos no ensino médio e/ou cursando programas de curso superior, funcionam, prioritariamente, em turno noturno para atender os estudantes provenientes das classes menos favorecidas, quilombos e aldeias indígenas.

O segundo ciclo do processo de formação da UFSB recebe os educandos que tenham terminado o primeiro ciclo (BI e LI), com interesse em continuar seu processo de formação em determinada área específica profissional. Neste ciclo, os estudantes serão encaminhados aos centros de formação profissional e acadêmicos nos referidos campi da UFSB. O terceiro ciclo da UFSB está direcionado de modo prioritário aos programas de Mestrado profissional.

O projeto de universidade da UFSB é inovador em vários aspectos. A começar pela concepção de currículo, cujo pressuposto básico é o caráter interdisciplinar do conhecimento, envolvendo os educandos do primeiro ciclo a aprimorar suas estratégias de aprendizagem a partir de projetos temáticos, produção acadêmica e autonomia na escolha de uma profissão no ciclo subsequente. As práticas pedagógicas partem de um problema concreto, ajustado ao contexto e objetivo do curso. Além disso, há estratégias de aprendizagem compartilhada em que os estudantes se tornam tutores dos colegas do ano anterior. Em todos os cursos, há a oferta de três opções metodológicas: “presencial (aulas, seminários, oficinas, etc); meta-presencial; aprendizagem auto-programada” (Brasil, 2014, p.9).

3.1 Os pilares filosóficos e políticos da UFSB

Todos os aspectos inovadores atribuídos à UFSB justificam a escolha do filósofo e educador Anísio Teixeira como o principal pilar do seu projeto acadêmico. Suas ideias, progressistas e revolucionárias para seu tempo, apontam para a visão de uma universidade popular, instrumento de integração social e emancipação política.

Para ele, a universidade é um meio condutor do processo do desenvolvimento, pois:

[...] defende uma revolução democrática, pacífica, sustentável, viabilizada pela universalização da educação nos níveis iniciais – como condição de emancipação política e equidade social – e pela ampla oportunidade de acesso à formação universitária – determinante do desenvolvimento humano e econômico das nações (BRASIL, 2014, p. 21).

Para ele, a educação é o caminho possível para quebrar as diferenças sociais, tão enraizadas na sociedade. Trata-se de um direito, na visão do autor, e por isso não pode ser negado pelo Estado, tampouco ser privilégio de poucos. A defesa de Anísio prevê uma escola que atenda à diversidade de seu público e que o governo assuma a sua responsabilidade em financiar, investir e possibilitar o acesso.

O dever do governo - dever democrático, dever constitucional, dever imprescritível - é o de oferecer ao brasileiro uma escola primária capaz de lhe dar a formação fundamental indispensável ao seu trabalho comum, uma escola média capaz de atender à variedade de suas aptidões e das ocupações diversificadas de nível médio, e uma escola superior capaz de lhe dar a mais alta cultura e, ao mesmo tempo, a mais delicada especialização. Todos sabemos quanto estamos longe dessas metas, mas o desafio do desenvolvimento brasileiro é o de atingi-las, no mais curto prazo possível, sob pena de perecermos ao peso do nosso próprio progresso (TEIXEIRA, 1953, p. 33).

Não obstante aos empecilhos que podem ser encontrados quando se pensa em construir uma escola pública, de qualidade, aberta a todos, Anísio a aponta como mecanismo necessário para a construção da democracia. Para tanto, é preciso desconstruir para construir currículos interligados à realidade local; aproximar o órgão mantenedor das escolas de base, em seus municípios longínquos, descentralizando decisões que podem ser tomadas pela comunidade, observando a heterogeneidade que forma a escola.

Além disso, no plano visionário de Anísio, o professor é peça-chave neste processo. Entretanto, para isso, a capacitação é uma urgência diuturna que deve ser realizada também de forma democrática e continuada.

Todos os aspectos apontados pelo teórico como fundamentais são desafios que a escola enfrenta todos os dias. A reforma não é nem será um processo fácil, construído da noite para o dia, mas há de se começar a fomentar mudanças, com a finalidade de promover a educação democrática em todos os níveis e possibilitar o acesso ao ensino superior. Anísio Teixeira procurava amenizar a elitização do ensino superior, superando a grande dívida social da educação brasileira com o ensino universitário, através de uma universidade competente e criativa. É neste caminho que a UFSB é criada, com o propósito de distribuir o ensino em ciclos de formação, de estabelecer vínculos entre os colégios universitários com os colégios

do ensino básico, como mais um instrumento de acesso ao ensino superior aos estudantes de baixa renda, muitas vezes excluídos do processo tradicional de acesso ao ensino universitário.

Paulo Freire é outro pensador importante na concepção de educação propagada pela UFSB, na perspectiva da pedagogia da autonomia como prática ativa de ensino-aprendizagem. Segundo o documento orientador da instituição:

O pensamento de Paulo Freire parte do princípio de que, nas sociedades modernas, a educação assume duas funções sociais antagônicas e contraditórias: educação para a libertação ou para a domesticação. Esse entendimento resulta de outros dualismos que fundamentam a perspectiva freiriana na educação popular, como sabedoria popular versus conhecimento científico ou estado versus sociedade civil. Distanciando-se da Filosofia pragmatista, Freire valoriza o conceito e a prática do diálogo e reflexão como mediação para atenuar esse dualismo, em direção a uma reconciliação ou síntese (BRASIL, 2014, p. 22).

A prática pedagógica que parte do dialogismo coloca o sujeito num processo de interação constante e permite que ele tenha contato com outras experiências e use de sua capacidade de agência para transformar a sua realidade. Freire propõe uma prática de ensino onde os agentes no processo educacional tenham capacidade de tecer reflexões críticas sobre a relação de ensino e aprendizagem, entre educadores e o educando como indivíduos autônomos e corresponsáveis na construção do seu próprio conhecimento.

Freire não concebe o ato de ensinar desvinculado do ato de aprender. “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro” (FREIRE, 1997, p. 23). Nesse contexto, não há espaço para a educação bancária, já que o educando não é um mero ouvinte, mas dialoga, participa, critica, questiona o conhecimento. O educador, por sua vez, não é apenas um transmissor de conhecimento, autoridade no assunto, mas um sujeito que problematiza e que medeia o processo de ensino-aprendizagem.

Mais uma vez aparece o adjetivo democrático para caracterizar a figura do educador. Anísio aponta a escola como espaço democrático e Freire elege o

educador como portador da semente da democracia. “O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (FREIRE, 1997, p. 26). O discurso bancário não encontra espaço neste modelo de educação. A perspectiva é outra, já que ensinar não esgota no tratamento dado a um objeto ou conteúdo, mas à produção das condições de aprender com criticidade.

Desse modo, a educação não é compreendida como um mero transmitir de conteúdos, de dados, de conceitos e de conhecimento. A linha hierárquica que coloca em um pedestal a figura do professor e subestima o educando deixa de existir nessa concepção de educação, pois cria oportunidades de flexibilizar e democratizar saberes. Por isso, ensinar-aprender para Freire é um processo que não se faz do externo para interno, ou de forma individual, mas coletivamente. Desse modo, os educandos tornam-se indivíduos emancipados e emancipadores, responsáveis pela construção do conhecimento.

A UFSB faz uso das pedagogias ativas através de um currículo que tem como referências as demandas locais, observando o perfil do educando e tendo como critério de avaliação a competência. É certo que o método de ensino utilizado pela UFSB está em consonância com as práticas de ensino pregadas por Freire.

Outro pilar na construção do pensamento pedagógico, filosófico e político da UFSB é Boaventura de Sousa Santos, que defende uma Epistemologia do Sul, contrapondo-se às matizes eurocêntricas do pensamento ocidental hegemônico. Para ele, o controle da informação e o domínio do conhecimento, no contexto do mundo globalizado, são elementos imprescindíveis para sustentar qualquer projeto político que tenha como meta o desenvolvimento de forma equilibrada.

As pesquisas desenvolvidas por este autor refletem um olhar aguçado para a universidade como espaço potencial para desmistificar o pensamento hegemônico. Para ele, é necessário vencer as crises vivenciadas pelo ensino superior. No livro *A Universidade do século XXI* (SANTOS; ALMEIDA, 2008) retoma as três crises com as quais as instituições de ensino superior se defrontavam: a primeira era a crise de

hegemonia, resultante das contradições entre as funções tradicionais da universidade e as que lhe eram atribuídas ao longo do século XX. Consoante à visão do autor:

De um lado, a produção de alta cultura, pensamento crítico e conhecimentos exemplares, científicos e humanísticos, necessários à formação das elites de que a universidade se tinha vindo a ocupar desde a Idade Média europeia. Do outro, a produção de padrões culturais médios e de conhecimentos instrumentais, úteis na formação de mão de obra qualificada exigida pelo desenvolvimento capitalista. A incapacidade da universidade para desempenhar cabalmente funções contraditórias levou o Estado e os agentes económicos a procurar fora da universidade meios alternativos de atingir esses objetivos (SANTOS; ALMEIDA, 2008, p. 14).

Por consequência, era de se esperar que o Estado e o mercado, na tentativa de descaracterizar o carácter intelectual da universidade, elegessem outras instituições para alimentar o mercado de forma utilitária e pragmática, investindo nelas, inclusive.

A segunda trata-se da crise de legitimidade que coloca em cheque o papel social das universidades. Apesar da cobrança para que houvesse uma democratização do ensino superior com o intuito de atender os filhos das classes populares, havia muitas restrições de acesso, o que, de certa maneira, privilegiava um pequeno grupo, oriundo das elites, que usufruía saberes especializados e competências proporcionadas pelo ensino superior. Em função disso, na visão do autor, ocorreu uma crescente segmentação do sistema universitário e, conseqüentemente, uma desvalorização dos diplomas universitários.

A última crise é a institucional que, nas palavras do autor:

Resultava da contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e objetivos da universidade e a pressão crescente para submeter esta última a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social (SANTOS; ALMEIDA, 2008, p.14).

Não houve uma resolução das três crises, embora a concentração dada à última tenha gerado a falsa impressão de que as primeiras haviam sido resolvidas. O fato é que as três crises pedem a construção de uma nova universidade, com outro currículo e funções sociais diferentes daquelas citadas. Por isso, há uma urgência em se pensar numa reforma que “tem por objetivo central responder positivamente às demandas sociais pela democratização radical da universidade, pondo fim a uma

história de exclusão de grupos sociais e seus saberes de que a universidade tem sido protagonista ao longo do tempo” (SANTOS; ALMEIDA, 2008, p. 31). Ademais, a problematização em torno da universidade suscita uma discussão sobre a autonomia institucional de criar ferramentas e desterritorializar saberes, democratizando o acesso ao ensino superior.

À luz do pensamento de Boaventura, é pertinente considerar a reflexão feita no plano orientador da UFSB:

As sociedades contemporâneas cada vez mais se definem por sociodiversidade, etno-diversidade e epistemo-diversidade, ou, nas palavras do autor, democracia, multiculturalismo e interdisciplinaridade. Ecologia dos saberes é a expressão utilizada por ele à qual atribui o conceito de desterritorialização, ‘conformada pelas ecologias ‘da trans-escala’ e ‘das temporalidades’, que juntamente com as ecologias ‘dos saberes’, ‘do reconhecimento’ e da ‘produtividade’ compõem a sua ‘sociologia das ausências’ (BRASIL, 2014, p. 24).

Desse modo a ecologia dos saberes metodologicamente deve ser entendida como valorização tanto do conhecimento científico como do conhecimento prático, demonstrando a superação do dualismo epistêmico. Em outras palavras, a universidade se transforma em lugar público de convivência e compartilhamento de produção de conhecimento, no qual a legitimidade é retomada e o acesso, a partir de investimentos maciços, deve ser democratizado.

Outro pilar que embasa a proposta da UFSB é o pensamento do geógrafo Milton Santos que desconstrói a tradição eurocêntrica da elite nacional e rompe com a tradição cartorial herdada da universidade lusitana colonial. Para ele, “os modelos autoritários, etnocêntricos e burocráticos herdados pela universidade brasileira decorrem de uma postura colonizada da intelectualidade nacional, aliada das elites que dominam o país” (BRASIL, 2014, p. 24).

A geografia nova proposta pelo pensador prevê a análise da complexidade da sociedade contemporânea, fruto dos novos macroprocessos e microprocessos sociais, políticos econômicos que acabam por atingir as instituições universitárias. Na perspectiva do autor, a universidade deve se aproximar dos indivíduos e de suas

realidades diversas, bem como abrir-se para o contexto marcado pela mundialização, multiculturalismo, realidade virtual, movimentos sociais, enfim.

Na perspectiva da UFSB, o pensamento miltoniano contempla a análise complexa da conjuntura conceitual da sociedade, numa relação dialógica entre os elementos que compõem a diversidade do mundo moderno. O Plano Orientador da UFSB aponta três elementos importantes dessa conjuntura que pedem uma universidade diferente.

Primeiro, a emergência de um novo espaço-tempo, mediada pelo aperfeiçoamento e disponibilização dos meios de transporte; segundo, nesse caso mediada pela ampliação da telemática, estabelece-se uma hiperconectividade individual e institucional inédita na história humana; terceiro, para dar conta da complexidade crescente da sociedade contemporânea, surgem condições de possibilidade para a hegemonia de um pensamento complexo, em lugar do referencial cartesiano binário, redutor da realidade (BRASIL, 2014, p. 23).

A universidade não pode e não deve ignorar esse contexto. O papel que antes lhe era atribuído - o de consolidar a fragmentação e especialização dos saberes para produzir em função das demandas da indústria e de uma sociedade elitista – dá lugar à capacidade estratégica “de rever o passado, realizar o presente e imaginar o futuro da sociedade multicultural contemporânea” (BRASIL, 2014, p.23).

Há, no bojo do pensamento de Milton Santos, a tentativa de ultrapassar as crises por que passa a universidade pública brasileira, no sentido de torná-la politicamente responsável, inclusiva, sem perder de vista a formação acadêmica de excelência que prima pela autonomia e criatividade dos estudantes, bem como fomentar discussões acerca de posturas e valores que são pertinentes ao contexto contemporâneo.

Além desses pensadores, a UFSB também se vale das contribuições de Pierre Lévy por apostar em formas efetivas de ensino com o uso das novas tecnologias. Esse autor, além de estabelecer uma relação produtiva entre as várias áreas do conhecimento, propõe o uso de outras ferramentas para promover o desenvolvimento da inteligência coletiva, que configura um ecossistema de quatro dimensões: “material, técnica, cultural, social” (BRASIL, 2014, p. 26).

A base concreta, física, material constitui condições de possibilidade do mundo contemporâneo, onde cidades, ruas, veículos, meios de comunicação, configuram limites e ambientes de inteligência coletiva. O ecossistema material é a base do capital técnico que, por sua vez, propicia a condição do capital social que retorna sobre aquele, modificando-o. Os novos meios de comunicação (internet, redes sociais, etc) fomentam o capital social, ao permitir estabelecer relações interpessoais virtuais que, eventualmente, terminam em encontros presenciais, ambos, contudo reais. Oferecem condições, também, ao desenvolvimento do capital cultural, já que nunca houve tanta informação ou conhecimento quanto o atualmente disponível nas redes. O capital técnico oferece, portanto, a base para o desenvolvimento do capital cultural no mundo contemporâneo (BRASIL, 2014, p.26).

Num cenário marcado pelas características da contemporaneidade, tais como a liquidez, o nomadismo e o hibridismo, torna-se impossível demarcar as fronteiras mediante a mobilidade e dinamicidade que as linguagens assumem em espaços complexos de comunicação em rede. Segundo Pierre Lévy (1999), essa nova configuração de comunicação denomina-se ciberespaço, “termo que especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo” (LEVY, 1999, p.17). Assim, o ciberespaço é formado pelos dois mundos indissociáveis: o virtual (*online*) e o real (*offline*).

A ideia de liquidez justifica o rompimento das fronteiras que prevê a inclusão dos ditos excluídos a um ambiente repleto de saberes, os quais se apresentam de forma democrática e híbrida, quebrando as regras tradicionais de acesso ao conhecimento. Por isso, a necessidade de novos letramentos e de novas experiências que simulem a realidade imediata do sujeito a partir da recriação. Essa instabilidade pode inflamar os ânimos dos mais tradicionais que não acreditam que as novas tecnologias de informação e comunicação possibilitem ao sujeito um conhecimento duradouro.

Desse modo, é possível pensar numa universidade cujo desafio é colocar em prática todos os pressupostos teóricos em prol da construção de um polo de referência em educação tanto na educação básica, quanto no ensino superior. É esta instituição que se orienta com base nos pressupostos supracitados que se constituiu num dos pilares dos Complexos Integrados de Educação instalados na região atendida pela universidade, dos quais o CIEI é exemplar. Trataremos especificamente dele no próximo capítulo.

4 COMPLEXO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO EM ITAMARAJU

O Complexo Integrado de Educação de Itamaraju (CIEI) é o conjunto da união das três Escolas da Rede Pública de ensino médio, a saber: Centro Noturno de Ensino da Bahia(CENEB); Colégio Polivalente; Colégio Inácio Tosta Filho. Antes da criação do CIEI, a ideia apresentada pela universidade, como observado acima, permeava somente a implantação do CUNI no espaço do Colégio Polivalente. Porém, com a união das três escolas, o projeto se transformou no CIEI e passou a funcionar no colégio Inácio Tosta Filho, por razões do espaço físico e localização.

Figura 7. Fachada do Complexo Integrado de Educação de Itamaraju



Fonte: Arquivo Pessoal

Sobre a estrutura física do Complexo Integrado de Educação de Itamaraju é preciso salientar que esta advém do antigo Colégio Inácio Tosta Filho, que foi construído em Fevereiro de 1979, no bairro de Fátima. Do período da fundação até aproximadamente o ano de 2005, ofertou vários cursos técnicos em diversas áreas. Após 2005 até o ano de 2015, destinou-se somente ao ensino regular de Educação Básica (Ensino Médio).

Figura 8. Visão panorâmica do CIEI



Fonte: Arquivo Pessoal

A escola possui a seguinte estrutura física:

- 19 salas de aulas;
- 01 auditório;
- 01 sala de descanso para os educandos;
- 02 blocos de banheiro com três unidades cada;
- 01 sala da Direção;
- 01 sala da coordenação;
- 01 sala da secretaria;
- 01 sala para professores;
- 01 laboratório de informática com 28 computadores de uso individual;
- 01 laboratório de ciências (biologia, Química e física);
- 01 cozinha completa;
- 01 quadra de esportes;
- 01 biblioteca.

Com relação à estrutura já existente na escola, vale salientar que falta a construção de um refeitório e de mais espaços de descanso para os educandos, pois o que

existe é insuficiente para dar condições ao corpo discente de estar na escola em tempo integral.

Em relação ao corpo discente, atualmente, estão matriculados no complexo Integrado de Educação de Itamaraju 1.100 educandos no ensino médio, nos períodos diurno e noturno. A maior porcentagem da população estudantil é proveniente da região periférica da cidade, possuem carência de aprendizagem, e são membros das famílias da classe trabalhadora. Nota-se que com o modelo de ensino em tempo integral, os educandos estão sentindo mais dificuldade no processo de aprendizagem, passando ainda por um processo de adaptação à nova realidade, aos novos colegas.

No que concerne ao corpo docente, a escola possui um contingente de 48 professores, sendo que 41 deles pertencem ao quadro efetivo do Estado e 07, ao Regime Especial de Direito Administrativo (REDA)⁵. Vale ressaltar que na escola não existe professor com formação específica na área de Filosofia, por isso o componente curricular fica a cargo dos professores com formação em história e pedagogia. Essa realidade revela qual é o lugar que a Filosofia ocupa no currículo e qual é a importância que é dada a ela no cenário escolar. Infelizmente, o histórico da instabilidade da presença dos conteúdos filosóficos na grade curricular se materializa na unidade escolar pesquisada. Não há professores efetivos e temporários com formação na área e, por consequência, as aulas são distribuídas entre os professores com outras formações. O último concurso público ocorreu em 2010 e foi aberta apenas uma vaga dirigida a professores com formação em Filosofia para atuação em Itamaraju. Outro ponto importante para esta pesquisa, no que tange à carga-horária dedicada ao ensino de Filosofia, é que com a implantação do CIEI, houve a redução, no turno noturno, de uma aula de Filosofia por semana em todas as turmas, essa aula foi acrescida na carga horária da disciplina de Educação Física. No turno matutino, continuam duas aulas semanais de Filosofia.

⁵ Contrato em Regime Especial de Direito Administrativo (REDA), regulado pelo Estatuto dos Servidores Públicos da Bahia, Lei Estadual nº 6.677, de 1994 e Decreto nº 8.112, de 2002" (fl. 3), com limite máximo fixado em 18 meses para a contratação temporária.

Como o CIEI ainda está se estruturando, pode-se dizer que está em processo de implementação, e por isso existem muitos desafios para serem vencidos. Os principais deles, apontados pelos integrantes do projeto, por meio do questionário semiestruturado, estão descritos abaixo:

- Os principais desafios apontados pelos professores situam-se, em primeiro lugar, na compreensão da proposta pedagógica, que implica em trabalhar por área de conhecimento e não mais por disciplinas, o que exige maior comprometimento de todos nos planejamentos;
- Outro desafio, motivo de preocupação entre os docentes, é a falta de formação continuada, haja vista que o novo modelo exige outras atitudes para prática da docência. Embora tenha ocorrido uma formação de quinze dias durante a jornada pedagógica, sobre a responsabilidade da equipe da UFSB, esta não foi suficiente para dar segurança aos envolvidos;
- A mudança na forma de realizar o planejamento, pois antes cada docente planejava sozinho, sem se preocupar com entrelaçamento dos conhecimentos interdisciplinares, agora o planejamento é realizado coletivamente, por área de conhecimento, com isso exige-se mais comprometimento e responsabilidade de todo corpo docente;
- Outro desafio diz respeito à necessidade de estreitamento da relação entre a Direção com significativa parcela do corpo docente e com os discentes. Com a criação do CIEI ocupando as instalações da antiga escola Inácio Tosta Filho, há resistências tanto dos docentes da antiga escola quanto dos educandos para com a atual direção;
- O CIEI encontra-se em momento de reestruturação, de repensar seus objetivos, iniciada depois que os estudantes, os pais, com apoio dos docentes reagiram às mudanças, realizando manifestações no espaço interno e externo da escola, com passeatas pelas ruas da cidade, manifestando a falta de cumprimento do Estado para com pontos importantes para o bom funcionamento da instituição;
- Falta de reforma prometida da estrutura física da escola, construção do refeitório, fornecimento do almoço e merenda para educandos do ensino de tempo integral, transporte para os educandos das regiões mais distantes, uma administração mais transparente e democrática, também são desafios.

Diante do exposto, vale ressaltar que uma proposta de ensino, que tem como um dos seus objetivos modificar a prática pedagógica, valorizando a autonomia dos estudantes para que eles possam abandonar o modelo tradicional, para se tornarem cidadãos emancipados e agentes do seu próprio conhecimento, não se faz de forma precipitada e abrupta. Porém, é preciso reconhecer que um ensino que traz a proposta da valorização da criatividade, da autonomia, na construção coletiva dos saberes/fazeres dos estudantes, é louvável. No entanto, esse mesmo modelo de ensino, ao diminuir o número de aulas de Filosofia por semana, coloca-se em contradição, já que o estudante é privado de discutir e conhecer questões importantes relativas à Filosofia que dialogam com outras áreas do conhecimento.

4.1 O CIEI em 2016 – da teoria à prática

Durante o ano de 2016 acompanhei a rotina do CIEI com o intuito de levantar os dados para esta pesquisa. Pude observar que a escola, no ano pesquisado, não conseguiu desenvolver um trabalho educativo de qualidade, não obstante o esforço de maioria do corpo docente da unidade escolar.

Não se pode considerar que houve um esforço integral por parte de todos os envolvidos, pois a população itamarajuense, sobretudo a parcela das comunidades escolares que foram afetadas diretamente com a consolidação do projeto CIEI, foram protagonistas de ações de resistência e desconfiança direcionadas ao novo modelo de escola, afinal, o sistema pedagógico e as novas condutas de ensino consistiam em incógnitas, inclusive para os professores e gestores que passaram a integrar o projeto com unificação das escolas já citadas. Nesse contexto, é importante destacar que a escola não se furtou de sua responsabilidade mesmo com as barreiras existentes.

Em certos momentos, do tempo em que permaneci na escola realizando o trabalho de pesquisa, encontrava alguns estudantes fora das salas de aulas, e em conversas

informais sempre ouvia suas reclamações. Essas consistiam em considerar que o ano estava perdido e que não tinham aprendido nada, que a escola estava numa verdadeira desordem. Vale ressaltar que as reclamações sempre recaiam sobre a equipe gestora, mais especificamente eram destinadas à diretora, geralmente referentes à falta de compromisso com a escola, já que ela pouco estava presente na instituição e quando aparecia, não tinha espaço para ouvir as reclamações da comunidade escolar.

Por outro lado, dentre as muitas queixas, havia um destaque para a questão do processo de aprendizagem, numa análise inclusive do contexto político brasileiro. Na opinião de muitos estudantes, que estão cursando ou terminando o ensino médio em escolas públicas no Brasil, dos quais os estudantes de Itamaraju são um exemplo, a realidade é bastante cruel e ao mesmo tempo paradoxal, pois tiveram, por um lado, a oportunidade de vivenciar o investimento de bilhões de reais na realização dos jogos olímpicos na cidade do Rio de Janeiro, por parte do governo, e, logo após a sua realização, viram os brasileiros serem surpreendidos com as medidas tomadas pelo Ministro da Educação, que propuseram a retirada de disciplinas (Filosofia, Sociologia, Educação Física e Artes) importantes do currículo do ensino médio.

Na visão dos estudantes do CIEI, durante as rodas de conversa, essas disciplinas jamais deveriam estar fora do currículo, pois são elas que ajudam a desenvolver um pensamento crítico sobre a realidade, e consideram ainda que tais medidas fazem parecer que as escolas formam apenas estudantes robôs, sem capacidade de pensar, de ter um senso crítico, de criar e de inventar. Com base no exposto, saliento que um processo educacional que não seja capaz de desenvolver os aspectos supracitados, deixa de exercer sua função e de cumprir com normas previstas pelos documentos oficiais, a exemplo da LDB, e passa ser mais um instrumento do aparelho repressivo de dominação, ou melhor, de domesticação.

O projeto do ensino integrado como proposta, quando realizado através do diálogo com as partes envolvidas, parece ser bem interessante, mas o que temos presenciado representa um desmantelamento, um verdadeiro processo de embrutecimento do ensino; ao invés de promover um ensino que reverbere em

empoderamento, como pensava o educador Freire, isto é, um ensino criativo, com sujeitos (estudantes e professores) participativos, uma prática que seja transformadora dos sujeitos passivos em agentes comprometidos e atuantes no processo de aprendizagem. Para a maioria dos estudantes ouvidos nas rodas de conversa, o governo não tem a preocupação em oferecer um ensino de qualidade, que venha dar garantias de novas realizações profissionais para descendentes da classe menos favorecida economicamente.

Nesse contexto, para completar o quadro de mudanças não dialogadas com educadores e educandos, o ministro de Educação propôs outra modalidade educativa: trata-se do ensino técnico profissionalizante no ensino médio, o que transformará a escola numa fábrica de profissionais sem muitas expectativas de um futuro promissor, visto que promove a formação de mão de obra sem especialização, ou seja, de baixo valor. Assim:

Como dizia magnificamente Durkheim, o objetivo da educação não é o de transmitir conhecimentos sempre mais numerosos ao aluno, mas o 'de criar nele um estado interior e profundo, uma espécie de polaridade de espírito que o oriente em um sentido definido, não apenas durante a infância, mas por toda sua vida'. É, justamente, mostrar que ensinar a viver necessita não só dos conhecimentos, mas também da transformação, em seu próprio ser mental, do conhecimento adquirido em sapiência, e da incorporação dessa sapiência para toda vida (MORIN, 2004, p.47).

Com base na ideia de educação exposta acima, acredito que o CIEI está a caminho de novos rumos no que tange à estrutura escolar, sendo reconstruindo a partir de um novo enredo, de uma nova história, em que os professores e estudantes estão convencidos e, porque não dizer, tendo a oportunidade de se transformarem em verdadeiros sujeitos desse processo de ensino/aprendizagem, não mais como sujeitos passivos das propostas burocráticas e inculcadoras de ideologias dominantes.

Diante disso, quero lembrar que o rompimento do ensino tradicional e a implantação de uma cultura escolar diferenciada requer um certo tempo e uma habilidade específica para lidar com o “novo”, pois há toda uma comunidade escolar envolvida. Não obstante, penso ser preciso inserir também as famílias, despertando nelas o encantamento e as convencendo em acreditar na proposta do CIEI, para que

posteriormente, ao irem matricular seus filhos (as), se sintam como sujeitos de todo esse processo de aprendizagem. Ainda no escopo dessa ação conjunta, o professor deixará de acreditar no *status* de detentor do “poder” de ensinar, transformando-se num eterno aprendiz.

O ano letivo de 2016 no CIEI foi aos pouco sendo construído, através do constante diálogo interdisciplinar entre professores e estudantes, pois estavam sendo constantemente desafiados a desenvolver novas trilhas do conhecimento, com base numa prática pedagógica partilhada, valorizando o diálogo entre eles e não mais inseridos numa educação pautada somente na transmissão de conteúdo, que é de forma geral o modelo seguido nas escolas. Deste modo, as disciplinas tornaram-se um permanente produto de troca de conhecimento entre os envolvidos.

Nesse contexto, os professores estão vivenciando a experiência de perceber que as disciplinas ministradas por eles individualmente, nada mais são que especializações, fragmentos de um conhecimento produzido pelo ser humano com cientificidade, diante das relações através das qual conduzirá sua prática pedagógica. Ora, essa quebra do status do poder transmissor do professor ainda é um campo tão carente de conhecimento, quanto da nova postura que deve ser adotada pelo aluno.

O modo de administrar e vivenciar seus tempos-espacos e aprendizagens nas diversas áreas de conhecimento consiste em outro aspecto importante, pois nos faz entender que o Complexo Integrado de Educação possui peculiaridades próprias e diferenciadas em relação a outras unidades escolares que funcionam com o modelo de “currículo regular”. A primeira diferença percebida pelos estudantes e professores foi justamente no que se refere à organização do tempo-espaço, que acontece de forma coletiva e mais democrática. No CIEI, as decisões assumidas pela maioria dos professores, devem ser seguidas a risca, pois o espírito do coletivo é questão prioritária sobre os interesses individuais no cotidiano da escola.

Na instituição pesquisada, o dia letivo acontece em três etapas: o primeiro momento tem início às 07h15min e dura até as 9h30min, seguido de um intervalo para o lanche; a segunda etapa se dá com a retomada das atividades às 9h45min e

terminando às 11h35min, quando há o intervalo para o almoço e descanso. A terceira etapa, por sua vez, inicia às 13h30min e vai até às 15h30min, quando se tem mais um pequeno intervalo para um lanche que precede o fim das atividades às 16h.

Quanto ao espaço, a ideia é proporcionar uma visão ampliada do espaço de ensino-aprendizagem para além das salas de aulas. Seguindo esse raciocínio, foram criados ambientes denominados pelos professores de “estações de trabalhos”, os quais se referem a qualquer espaço utilizado para os encontros de ensino-aprendizagem (quadra, auditório, espaços abertos, salas de TIC’s e outros). Desse modo e aos poucos, “novos caminhos metodológicos” vão sendo construídos, com a participação discente. Além disso, busca-se, com os encontros diferenciados, realizar uma prática educativa que seja mais prazerosa e atrativa, construindo um modelo de escola que tem como finalidade a desconstrução dos muros que separam a sociedade da vida escolar. Essa postura faz com que a responsabilidade de educar não fique estagnada aos limites da escola, mas que seja também inerente ao cotidiano das famílias e da sociedade.

Por meio de tais iniciativas, a cidade é transformada numa extensão da escola e a escola é a cidade em pequena proporção e vice-versa. Esta ideia da cidade educadora⁶ ainda é um conceito que precisa ser mais profundamente amadurecido e desenvolvido pelo CIEI, já que ainda faltam experiências mais consistentes na realização destas práticas pedagógicas. Como forma de implantar tais práticas, a escola desenvolveu durante o ano letivo pesquisado oficinas de saberes, realizando encontros entre os estudantes, professores e representantes de entidades da cidade. Um exemplo dessas atividades foi a visita feita ao Assentamento da Cédula

⁶ “Uma Cidade Educadora é aquela que, para além de suas funções tradicionais, reconhece, promove e exerce um papel educador na vida dos sujeitos, assumindo como desafio permanente a formação integral de seus habitantes. Na Cidade Educadora, as diferentes políticas, espaços, tempos e atores são compreendidos como agentes pedagógicos, capazes de apoiar o desenvolvimento de todo potencial humano.” Disponível em: <http://cidadaseducadoras.org.br/conceito/> Acesso no dia 13/06/17.

Ver mais sobre este conceito em:

<http://ppgeh.vi.ifes.edu.br/wp-content/uploads/2016/06/Artigo-Cidade-Educativa.pdf>

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9272-apresentacoes-rede-brasileira-cidades-educadoras-pdf&category_slug=outubro-2011-pdf&Itemid=30192

da Terra, onde estudantes, docentes e as famílias do local realizaram encontros de saberes, que visavam a de conhecimentos.

Bourdieu (2012) nos ajuda a refletir sobre a importância desse tipo de vivência, pois chama atenção para a provável visão que os jovens têm da cidade enquanto espaço de impossibilidades e da escola enquanto ambiente dissociado da realidade:

Sem dúvida, todas as descrições convergem para o que se encontra no âmago da experiência desses adolescentes: o sentimento de estarem acorrentados pela falta de dinheiro e de meios de transporte a um lugar degradante ('apodrecido') e votados à degradação (e as degradações) que pesa sobre eles como maldição ou muito simplesmente, um estigma, que impede o acesso ao trabalho, lazer e bens de consumo etc; e, mais profundamente, a experiência inexoravelmente repetida do fracasso, antes de tudo na escola, e depois no mercado do trabalho que impede ou desencoraja qualquer antecipação do futuro.[...]venha a enraizar-se em condições de existências marcadas pela mais total incerteza a respeito do futuro e pela discordância interior de aspirações ao mesmo tempo, abertas e fechadas pela escola (BOURDIEU, 2012, p.220).

É inegável que os debates realizados nesses espaços possibilitam a construção de um compromisso entre sociedade/comunidade e educação, ressignificando as noções que os estudantes têm de si e do espaço em que vivem, garantindo-lhes possibilidades de aplicação do aprendizado escolar na vida real e, sobretudo, desmistificando o paradigma de que somente na escola é possível produzir conhecimento.

Nesse ínterim, vale lembrar que objetivo do Complexo Integrado da Educação de Itamaraju (CIEI) é proporcionar um ensino médio em tempo integral. No entanto, mesmo com o empenho da UFSB e dos docentes do CIEI, há muitos fatores que estão dificultando manter o estudante por dois turnos dentro da escola. O momento vivido no CIEI é bastante difícil. Problemas de ordem interna e externa têm comprometido o andamento da implantação do projeto. Dessa forma, a UFSB tem enfrentado dificuldades para fazer acontecer o seu modelo de ensino básico.

Para que resultados positivos surjam no futuro, em primeiro lugar, é necessário pensar nas condições dos docentes e oferecer uma formação continuada que atenda de fato às suas necessidades, anseios e dúvidas, não se limitando somente a uma formação durante a jornada pedagógica. Assim, para que exista um ensino

inovador, não bastam boas ideias, teorias revolucionárias, mas é preciso comprometimento dos parceiros envolvidos em todo processo. Nesse momento o que deve ter menor relevância no processo de implantação do CIEI são os interesses individuais e as interferências políticas. É importante destacar ainda que um currículo de educação não se faz de um dia para o outro, exige tempo adaptação, debates com a comunidade para construir a coesão em torno da ideia para que não ocorra um arrependimento no futuro.

4.2 A implantação do CUNI em Itamaraju

A ideia inicial, sobre a implantação do CUNI na cidade, foi apresentada pelos professores da Universidade Federal do sul da Bahia às quatro Escolas públicas da Rede Estadual de ensino médio em Itamaraju: Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães; Escola Estadual Polivalente; Colégio Inácio Tosta Filho e Colégio Estadual Luís Eduardo Magalhães.

A princípio, os representantes da UFSB realizaram reuniões em cada uma das escolas citadas, com os discentes e os docentes, para apresentar a proposta de um ensino superior mais acessível e adequado à realidade local. Porém, para que a ideia pudesse ter êxito, era preciso que os educandos que cursavam na época o terceiro ano do ensino médio se inscrevessem no processo seletivo que garantia o ingresso nos Colégios Universitários. O projeto foi visto de forma positiva pela comunidade escolar, pois percebia nele a possibilidade de muitos estudantes, que não tinham condições de continuar seus estudos em outras cidades devido à situação econômica de sua família, ingressarem numa instituição federal.

O modelo de educação superior, por eles apresentado, representava sem dúvida uma excelente oportunidade; no entanto, restava saber em qual escola local seria instalado o CUNI. A diretora do Colégio Estadual Polivalente, ciente da novidade, tomou a iniciativa de encaminhar uma carta ao Governador do Estado da Bahia, demonstrando apoio ao projeto. E disponibilizou o Colégio Polivalente para que se pudessem criar as condições ideais para receber o Complexo Integrado de

Educação. Para que o projeto fosse abraçado, foram realizados encontros de sensibilização com os atores que compunham aquela unidade escolar - corpo docente, discentes e funcionários administrativos da escola - durante todo segundo semestre de 2015.

A proposta inicial acordada entre as partes envolvidas, o Colégio Polivalente e a UFSB, rezava que a SEC/BA (Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia) cederia a estrutura física, recursos humanos (professores, técnicos, servidores gerais), enquanto que a UFSB se comprometeria com a orientação pedagógica de todo projeto. Num segundo momento, em uma reunião com membros do Polivalente, da UFSB e da SEC, percebeu-se a dimensão e a importância do projeto tanto para Itamaraju quanto para a Universidade. A partir daí, ocorreu o primeiro encontro de formação continuada com o corpo docente da Escola, sob a coordenação da UFSB.

Posteriormente, em outra reunião com os representantes acima citados, na Escola Inácio Tosta Filho, e diante da necessidade de uma estrutura maior para abarcar o novo modelo de escola, os envolvidos entenderam que algumas mudanças deveriam ocorrer. Assim, após conhecer as instalações da Escola Inácio Tosta Filho, também pela sua localização estratégica no centro da cidade, o representante da Secretaria Estadual de Educação do Estado da Bahia, junto com seus pares, compreendeu que ali seria o melhor lugar para as necessidades da nova escola.

A partir daí o Colégio Polivalente foi extinto. E o Colégio Inácio Tosta Filho assumiu as suas atribuições. Além disso, ainda nas instalações do Colégio Inácio Tosta Filho, houve a criação do Centro Noturno de Ensino da Bahia (CENEB), com cursos técnicos oferecidos pelo Estado. Espaço também do futuro Complexo Integrado da Educação em Itamaraju, sobre o qual falei no tópico anterior, e que tem como objetivo ser parâmetro do ensino integrado no Extremo Sul da Bahia.

A seguir, apresentarei os dados das entrevistas realizadas com a comunidade escolar, refletindo sobre a participação da Filosofia no contexto do CIEI.

5 DIÁLOGOS SOBRE OS DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO COMPLEXO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO DE ITAMARAJU

O primeiro contato com os sujeitos da pesquisa, 7 professores (5, da área de Humanas; 1, da Matemática, e 1, das Linguagens) e um grupo de 20 educandos do Ensino Médio do Complexo Integrado de Educação de Itamaraju, deu-se a partir da observação da dinâmica de sala de aula e da rotina da escola. Fui por uma semana, no turno matutino, assistir às aulas e me deparei com muitas angústias e ansiedade na tentativa de fazer o projeto do currículo integrado dar certo naquela escola.

Após esse período de observação, estabeleci com eles um diálogo para sondar quais eram os desafios e perspectivas alimentadas pelos professores e de que maneira o corpo discente recebeu a proposta de integração dos saberes. Quanto ao lugar da Filosofia no currículo, encontrei um vácuo em todas as visitas que fiz à escola. Não havia professores com a incumbência de se trabalhar Filosofia, muito menos formados na área. Por semanas, busquei a direção da escola para saber por que a Filosofia havia sido esquecida na proposta de ensino, mas não obtive nenhuma resposta.

A partir da minha observação, percebi que a experiência inicial com o currículo integrado desterritorializou vários professores da sua zona de conforto e os colocou numa outra perspectiva de ensino, cuja ação pede uma iniciativa de pesquisa e formação continuada. Entretanto, diante dos conflitos institucionais e até pessoais em razão da forma como foi concebido e implantado o currículo integrado, muitos professores se recusaram a aderir ao projeto.

Em entrevista com um professor lotado na instituição, Professor⁷, indaguei sobre como aconteceu o processo de implantação do currículo integrado. A resposta justificou em parte a resistência de muitos docentes. Para esse professor:

⁷ Elegi essa forma de me referir aos entrevistados a fim de preservar as suas identidades.

O processo não foi nada fácil, porque foi uma decisão de cima para baixo, uma decisão administrativa que não demonstrou preocupação com a parte pedagógica nem com a organização do espaço. Não se preocupou também com a questão de como comunidade e os professores iriam aceitar. Então foi uma imposição da parte administrativa da Secretaria de Educação e Cultura do Estado que resolveu unir essas três escolas, esse foi um agravante a esse projeto, gerando complicadores, porque você trabalhar com uma equipe nova com visões diferentes não é fácil (Professor).

O primeiro aspecto que compromete o andamento do projeto do currículo integrado em Itamaraju, a partir da fala do Professor, foi o fato de a proposta não ter sido discutida previamente com a comunidade, principalmente no que se refere à decisão de juntar três escolas (O antigo Inácio Tosta Filho, o Polivalente e o CENEB) em uma só, num só espaço físico.

Os professores sabiam da proposta da UFSB desde 2014, mas se estudava outra forma de implantação, em apenas uma escola. Mas da maneira como a implantação ocorreu na prática gerou o fechamento de duas unidades escolares e o deslocamento de professores, antes lotados nas outras unidades. Grande parte deles não sabia qual seria o seu lugar no novo modelo de currículo e essa primeira fase gerou muita angústia e descontentamento. A imposição feita pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia feriu o caráter democrático do processo, pois os sujeitos envolvidos não foram sequer consultados sobre as mudanças. Receberam a notícia da junção das escolas na véspera do início do ano letivo.

Neste contexto, a gestão participativa dá lugar a uma escola de controle, em que o Estado determina o que será implementado sem a participação efetiva dos principais sujeitos; o que vai de encontro, paradoxalmente, à essência da proposta da UFSB que tem como prerrogativa a construção coletiva em torno da proposta de educação integral, com ênfase em seus aspectos humanos e sociais. Segundo o Plano Orientador da UFSB, o processo de construção compartilhada deve promover aos envolvidos: “escuta sensível e implicada, explicitação e problematização de seus pressupostos, partilha de recursos a seu alcance e participação ativa no processo” (BRASIL, 2014, p.8). Como os professores alegam que não foram ouvidos para a tomada de decisões, a construção de confiança e de um ambiente de colaboração ficou comprometida.

Ao perguntar ao professor sobre como os professores estavam encarando o desafio de se trabalhar num modelo de escola integral, ele me respondeu:

Sabemos que esse projeto não é novo, a escola integral é uma meta do governo federal com a comunidade, com povo brasileiro. Só que para nós é uma forma nova, em que vamos buscar a autonomia do aluno. Quando eu passo a autonomia a outra pessoa e quando começo eu, como profissional, que sempre tive o domínio do saber, teoricamente, no método tradicional, por mais estudo que tivéssemos sobre práticas pedagógicas, ainda tínhamos a impressão de poder de conhecimento. Hoje estamos trabalhando com alunos que são os protagonistas, são eles que irão dizer como e o que aprender e isso realmente é novo, isso dá muito trabalho para o professor, porque eu perco aquela autonomia de poderoso na sala de aula. Nós temos projetos isolados pelo Brasil onde isso aparece durante o ano uma vez ou outra. Aqui estamos tentando fazer o tempo integral onde o aluno é quem vai dizer o que ele quer apreender e nós, professores, começaremos a ajudar, colaborar para que ele possa aprender (Professor).

O segundo aspecto que se configura como um desafio apontado pelo Professor é a problematização da hierarquização que é preconcebida em sala de aula. O professor num pedestal, detentor do conhecimento, e o educando, na condição de ouvinte, quase sempre passivo. No modelo proposto pela UFSB, o trabalho é colaborativo e interdisciplinar, a partir de temas geradores que colocam os professores, ainda sem uma formação adequada, numa situação de vulnerabilidade. O docente entrevistado fala de autonomia na perspectiva freiriana, mas há no seu discurso o enraizamento das práticas tradicionais de ensino.

Fazenda (1996) fala da dificuldade que os professores apresentam quando se trata de um trabalho interdisciplinar, principalmente, pela inexistência de uma formação específica que compromete significativamente as atitudes a serem tomadas num trabalho integrado. Gallo (2012) também defende a formação específica dos professores, sem, contudo, torná-los uma máquina de reprodução do conhecimento enciclopédico. Especificamente,

Pensar a formação do professor de Filosofia para a educação média requer, pois, que busquemos possibilitar a esse professor ocupar, na instituição escolar, o ponto de reversão da autoridade do saber de que fala Rancière, pelo exercício do princípio da ignorância, próprio à atividade filosófica (GALLO, 2012, 121).

A reversão da autoridade prevê que os estudantes também participem da construção do conhecimento. Por isso, temas próximos a eles podem ser apresentados e

sugeridos como conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. No pensamento de Gallo (2012), problematizar os temas de natureza filosófica e a realidade pode colocar o professor e o estudante mais próximos da lógica da aprendizagem. “O exercício da problematização é o exercício do equacionamento da ignorância. É o exercício de reconhecer a ignorância e colocar-nos, professores e alunos, no caminho da aprendizagem (GALLO, 2012, pp. 122-123).

Além dessa questão, a estrutura física da unidade escolar para o funcionamento da escola integral também foi pauta da entrevista. O professor afirmou que não há na Bahia nenhuma escola que possua estrutura adequada para o modelo de ensino proposto pela UFSB. Segundo ele:

Vamos ter que construir essa escola, estamos com problemas de estrutura física, estamos com problemas de logística, não temos equipamentos, não temos recursos de pesquisa ainda suficientes, nossa biblioteca não está funcionando a todo vapor, temos uma sala de informática com apenas dez computadores com acesso a internet, isso é praticamente zero para nossas necessidades (Professor).

O terceiro aspecto apresentado na fala do Professor também compromete o andamento da proposta. A SEC e a UFSB firmaram uma parceria em que esta ficaria com a responsabilidade de formar professores, acompanhar o processo de implantação e orientar pedagogicamente os projetos; aquela, por sua vez, daria as condições físicas, financeiras necessárias para o funcionamento da escola em tempo integral. De acordo com os professores e administração da escola e da UFSB, a SEC não cumpriu a parte que lhe coube. Por isso, houve, desde o início do ano letivo (que começou tardiamente em relação às demais escolas do estado), várias paralisações e mobilizações do corpo discente e docente a fim de que as demandas fossem atendidas.

Diante desse quadro, perguntei ao Professor, sobre quais seriam os desafios e perspectivas nesse novo modelo de currículo. Ele respondeu:

Temos um desafio maior que é encarar o novo currículo e atender às necessidades dos alunos enquanto parte do sistema brasileiro de educação. Então tem a BNCC, ela terá que nos orientar também, de como nós devemos atender esse nosso aluno, quando ele fala o que quer aprender, ele pode escolher um tema, um fenômeno pautado na BNCC. Precisamos

atender também a Base Nacional Comum Curricular, esse mínimo de currículo, significa que tem que existir muita pesquisa para atender a essa necessidade do aluno, esse é o desafio maior. Digo que estamos vivendo um processo de amadurecimento. Nesse primeiro trimestre foi um processo de aprender, todos nós aprendemos como trabalhar e estamos ainda aprendendo a atender as necessidades do aluno, da escola, da comunidade e principalmente garantir o direito de aprendizagem do aluno, garantir o direito de quem tem o direito que é o aluno (Professor).

O grande desafio na visão do Professor é atender às demandas do currículo e do educando, garantindo-lhe o direito à aprendizagem. Demonstra ter conhecimento sobre a Base Nacional Comum Curricular e espera que este documento oficial apresente um direcionamento metodológico aos professores. A construção do currículo a que se refere o professor nos remete à ecologia dos saberes, proposta por Santos (2010), cuja perspectiva é reconhecer a existência de sistemas de saberes plurais que se articulam em novas configurações de conhecimento.

Esse grande desafio direcionado, principalmente, ao corpo docente e as perspectivas alimentadas por ele exigem uma formação continuada com o fim de instrumentalizá-lo para o trabalho com o currículo integrado na perspectiva da interdisciplinaridade. Quando tratei do processo de formação dos professores para se trabalhar o currículo integrado na perspectiva interdisciplinar, o professor me respondeu:

Bom, a nossa formação foi totalmente curricular, onde se preocupava apenas em cumprir o currículo. Para que serve o currículo não interessava. Temos que cumprir um programa curricular que tem de ser dado completamente. Sempre o currículo mudava de um ano para o outro, alguns conteúdos se perdiam. E a pergunta é: o que é mais importante para meu aluno aprender? O que é fundamental hoje para que esse aluno aprenda? Como posso ter esse poder de responder isso? Então esse é o nosso principal questionamento do currículo hoje. A gente já fazia esse tipo de questionamento na faculdade, como aluno de universidade pública. Para que serve esse conteúdo? Como vou aplicá-lo? Qual a necessidade de aprender isso? Bem a nossa formação não foi completa na universidade, como também não foi completa na nossa formação pedagógica, tivemos uma formação pedagógica de três semanas, coordenada pelos professores da UFSB, onde essa formação basicamente se deu na desconstrução da ideia de currículo, numa tentativa de fazer o desapego daquilo que é mais importante para o aluno, em outras palavras o professor decidir o que é importante para o aluno. E passar a oportunidade para que o aluno diga o que é mais importante para ele, neste momento, é preciso entender que o conhecimento tem que ser de forma integral, articulada, esse é o desafio que estamos enfrentando, é preciso pensar numa escola realmente integral (Professor).

No início da fala do Professor, percebe-se uma confusão entre currículo e conteúdos. Quando ele fala em cumprir o currículo, na verdade, ele quer dizer cumprir o conteúdo programático das disciplinas. O positivo é perceber que o entrevistado tem consciência de que é preciso repensar a construção do currículo a partir das demandas do estudante. Quanto à formação, ele se refere à formação acadêmica, a princípio, e depois menciona que houve uma formação de três semanas pela UFSB, momento em que desconstruíram a concepção de currículo engessado, rígido, abrindo novas perspectivas de ensino-aprendizagem. Se for levada em conta a mudança considerável de um modelo tradicional para um inovador, que requer um desempenho proativo dos sujeitos, três semanas é muito pouco para instrumentalizar o corpo docente. Os projetos são planejados pela comunidade, ouvindo os educandos, mas há muitas dificuldades em articular a teoria à prática.

Quanto ao planejamento, perguntei sobre o período em que professores, educandos e comunidade se reúnem para pensarem as ações. Na visão do professor:

No modelo tradicional de currículo fazíamos um planejamento anual, feito no início do ano e no decorrer do ano eu não preocupava com o que o outro professor estava trabalhando se estava cumprindo o planejamento ou não. Agora reunimos semanalmente para planejar os conteúdos precisam estar interligados para que a fala seja a mesma de todos professores, ou seja, eu não posso mais fazer um planejamento individual, tenho que fazer um planejamento coletivo, porque senão o aluno percebe que aquilo que estou trabalhando não faz sentido, não faz parte daquilo que ele está estudando. Hoje preciso estar dialogando o tempo todo com meus pares (Professor).

O planejamento coletivo, nesta primeira entrevista, foi um aspecto positivo apresentado pelo professor. O encontro semanal pode representar a oportunidade de os colegas docentes trocarem experiências e se ajudarem na resolução de possíveis impasses na execução da proposta. Mas não houve na fala menção ao papel do estudante nessa etapa do planejamento.

Além do Professor, um grupo de 20 estudantes do terceiro ano do ensino médio também foi escutado, numa roda de conversa, com o objetivo de verificar qual é a percepção dos educandos sobre o currículo integrado.

Quando o projeto foi apresentado chocou a gente, ninguém queria estudar nos dois períodos, mas depois que os professores apresentaram o projeto, acabou nos encantando, saber que não precisava estar numa sala de aula para estudar, que a função do professor não é somente chegar à sala e passar atividade. A autonomia do aluno tão aplicada no início foi até legal. Quando a UFSB está aqui com a seu representante, tudo está funcionando, mas com o passar dos dias, pouco acontece. Hoje não temos nada, nem mesmo aula de educação física, a quadra está com o piso cheio de buracos (Grupo de educandos).⁸

No início tudo começou de forma interessante tudo certinho, depois começou não funcionar em razão do Estado não depositar a contrapartida para compra da alimentação. O ensino que antes era o dia inteiro passou ser somente pela manhã. O aluno disse que o modelo integral e a interdisciplinaridade do ensino facilita a aprendizagem, pelo fato de vários professores explicarem os mesmos conteúdos ajuda bastante na compreensão. Além da liberdade do aluno, dialogar com várias formas de pensar quase ao mesmo tempo. Só que o ensino integrado em Itamaraju não funcionou até agora (Educando 1).

O grupo de educandos apresentou uma quebra de expectativas em relação ao projeto de escola integral que foi ocorrendo gradativamente. Muito entusiasmo e encantamento no início e, na sequência, certo descrédito à proposta devido ao descumprimento do que fora planejado. Eles ressaltaram como positivo a desconstrução da sala de aula e a nova função a que foi atribuída ao professor.

Com relação ao ensino de Filosofia no contexto do Complexo Integrado, foco deste trabalho, eles disseram que as aulas da referida disciplina não estavam acontecendo e, por coincidência, eles tiveram a primeira aula no mesmo dia da entrevista.

As aulas de Filosofia realmente aconteceram pela primeira vez hoje depois de quase seis meses, o que acontecia era entrega de um texto para refletir. Não têm nos provocado a fazer reflexões sobre a vida. A Filosofia deveria nos ajudar a pensar, preparar para a vida, questionar, buscar o conhecimento, mas aqui não está acontecendo (Educando 1).

O que existe é um tipo de planilha já construída sobre o que deveria ser pensado. A aula de Filosofia é chata, não ensina nada. Quando acontece uma aula de Filosofia é mais sobre a história dos filósofos. Até hoje já estou no terceiro ano e jamais teve aula de Filosofia com professor formado na área. Os professores eram sempre formados em outras áreas de conhecimento. Qualquer um serve, é como se o ensino da Filosofia não servisse para nada. Para mim as disciplinas Filosofia e sociologia são as disciplinas mais importantes. Filosofia é o estudo da vida; a sociologia é o estudo do comportamento dos indivíduos na sociedade (Educando 2).

A interdisciplinaridade do ensino com a disciplina da Filosofia não tem ajudado na aprendizagem mesmo porque não temos professores com

⁸ A fala dos entrevistados foi registrada, observando a variante linguística de cada grupo, corrigindo apenas alguns equívocos gramaticais.

formação em Filosofia e assim professores com outra formação assume a disciplina Filosofia, mas o que tem acontecido é que de Filosofia não é ensinado quase nada (Educando3).

O ensino da Filosofia deveria ser uma aula mais livre para pensar, questionar sobre a nossa própria vida, mas nas aulas estuda o pensamento de outras pessoas que são interessantes, são importantes, mais interessantes seria se houvesse um diálogo aberto. Mas na ausência de um professor com conhecimento específico de Filosofia, o professor acaba falando muito mais sobre a vida, as obras dos filósofos e não abrindo a aula para um diálogo, tornando uma aula sem interesse, chata desmotivada e sem sentido. Mesmo sabendo da importância do estudo da Filosofia para compreender os outros assuntos. O ensino da Filosofia CIEI não está acontecendo como deveria. O professor simplesmente deixa texto com algumas perguntas para serem respondidas. Não existe abertura para a troca de pensamento, tudo é feito a partir de um conhecimento já feito do professor que transmite aos alunos (Educando 4).

A primeira fala revela o que Gallo (2012) corrobora, a partir de um alerta feito por Nietzsche sobre a escola média alemã de sua época, com o exercício de desprezo pela Filosofia. Em outras palavras, o conhecimento filosófico é decorado para se passar num exame e em seguida, esquecido. Não há uma preocupação, segundo o autor, em atrelar a Filosofia ao cotidiano dos estudantes, o que provoca um afastamento e um sentimento de esquivia em relação à disciplina.

No início deste trabalho, quando trato das motivações que me levaram a escrever sobre o lugar da Filosofia, apresento a problemática da disciplina em questão nas escolas de nível médio através da minha experiência. O desprezo pela disciplina é contundente e começa na forma como a escola concebe o currículo. A falta de um professor formado na área desemboca no rateio das aulas previstas à disciplina entre vários professores de diferentes áreas como complementação de carga horária.

Conforme já foi mencionado no capítulo 1, a presença da Filosofia no currículo continua instável. Gallo e Kohan (2000) descrevem essa instabilidade ao longo das várias reformas ocorridas no currículo da educação brasileira. Segundo eles, não basta ter uma lei para garantir o ensino de Filosofia no ensino médio, mas sim a responsabilidade da escola e do corpo docente em demonstrar a importância do ensino da Filosofia aos jovens. De fato, a legalidade garantiu muito pouco até aqui.

A reforma atual do ensino médio, imposta pelo MEC, retira da Filosofia o caráter de disciplina, o que compromete ainda mais a sua sobrevivência na educação básica.

A fala do educando 2 aponta outra problemática em torno do ensino de Filosofia: o ensino enciclopédico e puramente historiográfico. Gallo (2012) explica que isso acontece porque não há um currículo definido à disciplina em questão. O risco, segundo ele, de o professor apresentar “um desfile de nomes de filósofos, pensamentos e datas, é um muito grande. E, no contexto de um currículo já muito conteudista, corre-se o risco de que a filosofia seja vista apenas como um conteúdo a mais” (GALLO, 2012, p.122).

Mais uma vez a falta da formação específica do professor é apresentada como um complicador. “Qualquer um serve” para dar aula de Filosofia. A questão vai bem além se um professor tem ou não o diploma com formação na área. Para Gallo (2012), há problemas nos cursos de licenciatura no Brasil que, em grande medida, perpetua a dicotomia entre teoria e prática. Muitos profissionais saem com as informações e domínio sobre a história da Filosofia, porém com ínfima formação em práticas pedagógicas.

Na opinião do autor supracitado,

O locus privilegiado para a formação do professor de filosofia é o Departamento de Filosofia, desde que os saberes filosóficos sejam atravessados – e por sua vez atravessem – os saberes educacionais e pedagógicos. É preciso que haja uma interlocução real da filosofia com a educação para a formação do professor (GALLO, 2012, p. 124).

O diálogo pretendido entre a Filosofia e outras áreas depende dessa formação docente. As etapas de ensino descritas pelo autor, a leitura de textos filosóficos e posterior análise podem, inclusive, desconstruir a forma tradicional de se trabalhar os temas filosóficos e permitir um trabalho interdisciplinar e colaborativo. Na roda de conversa, os estudantes relataram que, quando viram algum conteúdo de Filosofia nos anos anteriores, viram de modo incipiente, em aulas meramente expositivas sem o diálogo entre eles e o professor. Apesar disso, eles reconhecem a importância dos conhecimentos filosóficos para a vida e para a formação deles.

Sobre a autonomia, perguntei se o ensino integrado havia despertado neles a busca pelo conhecimento de forma autônoma. Eis as respostas:

Eu não digo que criou autonomia, porque cada um já tem um pouco, mas passou a ideia. A gente pensa mais por esse lado, ou seja, motivou de certa forma, vejo os professores se esforçando para criar o hábito da autonomia, mas com a falta de ferramentas (biblioteca, internet, e outros), alguns professores chegam a incentivar a não entrarmos na sala de aula para estudar (Educando 1).

Aqui tem acontecido que um professor de uma área de conhecimento dá aula de três disciplinas diferentes, a escola não tem professor para todas as disciplinas, sobrecarregando demais alguns. Não há professores para suprir as demandas existentes. Nas horas vagas os alunos vão jogar dominó. Sentimos enganados, perdemos a motivação para o estudo. No início houve muitas promessas, mas não cumpriram nada até agora. O ensino integrado foi uma verdadeira frustração (Educando 2).

Na primeira fala, a autonomia defendida pela proposta de currículo integrado é comprometida pela ausência de ferramentas necessárias à formação de estudantes autônomos. Além disso, há uma tentativa de boicote ao projeto por parte dos professores, na fala do Educando 2. A segunda fala apresenta uma realidade ainda não mencionada pelos demais entrevistados: aulas vagas, excesso de carga horária, não cumprimento do que fora dito aos educandos.

Quando perguntados sobre qual a relação que eles, enquanto estudantes, viam entre o ensino integrado (CIEI) e os agentes administradores do colégio, eles pontuaram uma situação grave na gestão da escola.

A diretora está ausente da escola, ela vem de vez ou outra, não há comprometimento, quando veio foi para demitir alguns funcionários, aliás não sei se temos diretora. Outro aluno disse que ela é diretora porque está no cargo de diretora, mas não executa a função. Não existe uma relação entre os funcionários da escola, ela é uma tirana, ninguém sabe para onde vai o dinheiro da escola. Não existe interesse que a escola funcione como ensino integrado. Os alunos não têm informação de nada, em razão dessa situação muitos alunos deixaram a escola, outros não saíram por não encontrar vagas em outras instituições de ensino (Educando 3).

Como foi dito no início, o CIEI é fruto da junção de três escolas e as equipes gestoras das antigas unidades foram dissolvidas; havia a expectativa de que outras pessoas ocupassem a gestão da nova escola. Não ocorreu uma eleição para escolha do nome e a indicação política acabou prevalecendo sobre a vontade da

maioria dos docentes, o que gerou um descontentamento geral entre educandos e docentes.

Os educandos se sentem prejudicados neste processo, pois não foram devidamente incluídos e sofrem as consequências das divergências pessoais que suplantam os objetivos coletivos.

Na falta de professores, um grupinho de alunos se uniram assumiram a pequena biblioteca contra a vontade da direção e nesse processo procuraram da melhor maneira possível adquirir conhecimento. Se os alunos não assumissem a biblioteca hoje ela estaria fechada. A diretora tentou de todas as formas fechá-la (Educando 4).

Uma aluna do terceiro ano fez dura crítica à direção da escola que, juntamente com o Estado, fez de tudo para acabar com a autonomia de estudo, por isso o ensino integrado ficou, na visão deles, no plano das ideias, não foi posto em prática.

O ensino integrado traz vantagens ao ensino devido a vários professores ensinar o mesmo assunto, facilitando a compreensão. Em minha opinião, o ensino integrado é o modelo ideal de ensino. Mas em razão de muita confusão no colégio não tem funcionado (Educando 1).

As entrevistas em Itamaraju, embora não tenham permitido uma análise detalhada sobre o lugar que a Filosofia ocupa na proposta de currículo integrado, reforçou o lugar à margem que a estrutura de ensino vigente tem alocado a esse campo do conhecimento. Sobre os outros pontos, também críticos, várias reuniões foram realizadas com o grupo de docentes, representantes da SEC e da UFSB para decidirem os rumos da escola, mas até o término da pesquisa, não se tinha chegado a uma decisão definitiva sobre a permanência ou não do modelo integrado de educação em Itamaraju.

5.1 Outro olhar sobre a implantação dos Complexos Integrados

Ciente de que o CIEI não era a única experiência de educação integral na Bahia em parceria com a UFSB, e carente de respostas sobre o lugar da Filosofia nesse novo

modelo de ensino, senti-me motivado a buscar em outros espaços, em outras experiências de mesmo cunho algumas respostas. Afinal, numa proposta baseada nos pilares trabalhados nos primeiros capítulos dessa dissertação, excluir a Filosofia seria algo impensável, inaceitável. Recorri, para tanto, ao professor de Filosofia, lotado no Complexo Integrado de Educação em Porto Seguro, o que agregou a este trabalho reflexões sobre o campo da Filosofia.

Intrigado com os problemas apresentados pela comunidade escolar de Itamaraju no que tange à implementação do CIEI, perguntei ao professor a respeito do procedimento de implantação e se se deu da mesma forma em todas as cidades envolvidas. Segundo ele:

A proposta de implantação do Complexo Integrado de Educação de aconteceu de forma diferente nas três cidades. Em Porto Seguro até então seria no colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, mas em razão das divergências entre a UFSB, professores e o corpo discente e todo corpo administrativo daquela instituição o Complexo integrado de educação instalou se no colégio Pedro Álvares Cabral. Em Itabuna o processo foi mais democrático, aconteceu durante um período de dois anos com reuniões e debates antes de implantar o complexo integrado (Professor de Porto Seguro).

O discurso inicial revela métodos bem diferentes de implantação entre as três cidades. Em Itabuna, o tempo de debate de dois anos amadureceu o processo e permitiu uma construção coletiva da nova escola. Já em Porto Seguro, assim como em Itamaraju, a mudança veio de surpresa e não preparou adequadamente os envolvidos, ou melhor, não permitiu que eles fossem protagonistas da nova realidade. As instituições responsáveis não têm explicações para as razões de terem adotado caminhos metodológicos tão diferentes em cada complexo implantado.

Em Itamaraju, além do fato de ter desmantelado três escolas para implantação do CIEI, o que mais tarde reverberou em incompatibilidades na gestão e entre os docentes, causando dificuldades na condução da escola durante o ano letivo de 2016. A forma como foi conduzido o processo de implantação do CIEI, faz-me questionar as intenções da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Na minha análise, já havia um projeto para fechar uma unidade escolar do ensino médio, como contenção de despesas do estado na área de educação. Nada mais oportuno que a

ideia de unir três escolas em uma única unidade, formando assim o Complexo Integrado de Educação de Itamaraju como novidade no campo pedagógico de ensino local. Sendo feito assim, a SEC evitaria o descontentamento entre os docentes das unidades escolares fechadas.

Ainda sobre o processo de implantação dos Complexos Integrados de Educação, mas tratando da contrapartida da UFSB, o entrevistado observa:

A entrada da UFSB veio para nos capacitar, nos ajudar a entender melhor o que seria esse Complexo Integrado de Educação. O CIEI se deu a partir da junção de três escolas, vindo acontecer a toque de caixa. Não sei o porquê de o integrado ter ido para Itamaraju, até então a UFSB possui campus em Itabuna, Porto Seguro e Teixeira de Freitas. Diga-se de passagem, se olharmos a fundo, o Complexo Integrado de Educação deveria ser em Teixeira de Freitas e não em Itamaraju. Mas deve ter sido um acordo entre Secretaria de educação do Estado e a UFSB, que a todo instante estão dialogando. De forma que eles encontraram e viram que em Itamaraju seria muito melhor, talvez porque as escolas de Itamaraju sempre foram referências em educação no extremo sul da Bahia. Pensaram então ser o lugar que daria certo o plano piloto da UFSB de Educação integral em tempo Integral (Professor de Porto Seguro).

Em todas as unidades de ensino, está claro que a universidade teve um papel formativo, de capacitação dos envolvidos para que o novo modelo de educação desse certo. Mas de fato, o tempo dedicado a essa formação em Itamaraju, como visto na entrevista do professor, deixou a desejar, não sendo suficiente para atender às demandas dos docentes. Na fala do professor, há uma referência à importância da capacitação e formação permanente para o bom trabalho interdisciplinar, sendo esse um dos grandes desafios da instituição: “Outra questão é a preocupação com a formação dos docentes na dimensão interdisciplinar, trabalhos com a pedagogia de projetos, nossos professores muitas vezes ainda não têm a facilidade para o trabalho em equipe interdisciplinarmente, resistem em sair do mundo tradicional” (Professor de Porto Seguro).

Assim, quando questionado sobre os desafios da implantação do ensino integrado, o professor afirmou que “o grande desafio é que todos entendam que hoje nós trabalhamos cada vez mais a interdisciplinaridade, o trabalho em equipe. Uma Educação Integral que propicia a educação no todo, esses desafios acontecem tanto

na sala de aula como fora dela”. Além disso, ele aponta várias linhas desafiadoras no projeto do ensino integrado nas escolas do sul da Bahia. Há, para ele, a dificuldade do trabalho em equipe e, por conseguinte, o ensino interdisciplinar encontra a resistência de muitos docentes. Outro problema sério refere-se à forma como o novo modelo de educação foi implantado e a sua urgência, *caindo de paraquedas* em algumas cidades, como aconteceu em Itamaraju e Porto Seguro. Ele observa também como desafio transpor a estrutura física deficitária das escolas, exigindo que haja investimentos pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia para realizar as reformas necessárias.

Quando nos voltamos para o Complexo Integrado de Educação em Itamaraju, vimos que o que se fez como reforma foi simplesmente a pintura do prédio, já que as salas não foram adaptadas para o ensino integrado, o refeitório não foi construído, a escola continua com problemas nas instalações elétricas, a sala de informática continua com as mesmas carências, poucos computadores e a rede da internet não funciona. Além disso, é comum encontrar estudantes vagando pelos corredores, na quadra por falta de espaços adequados de convivência.

Não obstante o esforço e o empenho de muitos professores no que tange à concretização do projeto, ainda facilmente se percebe entre a maioria dos docentes a rejeição à mudança das práticas pedagógicas preferindo o modelo tradicional de ensino. Outro ponto complicador, observado no período da pesquisa, foi a liberação de alguns profissionais para concorrer a cargos eletivos na eleição de 2016, no poder legislativo e executivo municipal. Durante este período não foram providenciados substitutos e, por isso, alguns professores ficaram sobrecarregados, influenciando negativamente na pedagogia do ensino integrado.

Os encontros frequentes com estudantes do CIEI nos corredores, na dificuldade do corpo discente para a educação integral e o projeto por eles vivenciado, foi também alvo de reflexão do professor de Porto Seguro:

Outro desafio a ser trabalhado é a concepção dos alunos que no ensino integrado o aluno pode chegar e sair quando bem lhe interessa, como também o ensino em tempo integral exige que permaneça o tempo todo na escola, aí está um desafio complicado para os docentes, equipe gestora e

os discentes. Diz respeito à situação de muitos alunos que trabalham e precisam permanecer trabalhando e não podem estudar durante o período diurno. No primeiro momento houve uma leva de alunos desistindo do estudo. Outro desafio do ensino integrado é construir positivamente o conceito de ensino e aprendizagem, muitos alunos continuam resistindo à mudança do ensino tradicional para a interdisciplinaridade entre as áreas de conhecimento e dizem que nada tem aprendido (Professor de Porto Seguro).

Em que pese às circunstâncias diversas, as mesmas reclamações sobre a aprendizagem surgiram nos dois contextos, indicando a necessidade de reflexão-ação e avaliação do processo de ensino-aprendizagem até então adotados, que leve os estudantes a compreenderem o modelo sistêmico e interdisciplinar em que estão inseridos, percebendo o conhecimento e se percebendo de outras formas.

Sobre o corpo discente, procurei saber do professor sobre o comprometimento deles com o currículo integrado, com a perspectiva de saber se eles aceitaram as mudanças curriculares de modo positivo. Em Itabuna, segundo o entrevistado, existe uma divisão, pois, embora em sua maioria a proposta inovadora tenha atraído os estudantes, existem ainda aqueles descrentes no novo modelo que protestam pelo retorno dos métodos antigos. Ressaltou que:

Mesmo com os contratempos o complexo Integrado de Educação tem provocado atitudes de transformação no comportamento dos alunos no seu dia a dia da escola. Já é possível perceber um movimento de autonomia e iniciativa dos alunos junto com a equipe gestora e professores no seu processo de formação, participando das reuniões dos planejamentos, dos conselhos de classes, contribuindo com sugestões para melhorar a realidade escolar, mas também acolhendo as críticas com mais maturidade. Cito como exemplo: o comportamento dos líderes de classes, hoje eles estão mais envolvidos, com mais responsabilidades e compromissos com a unidade escolar, coisa que há pouco tempo atrás não acontecia (Professor de Porto Seguro).

Voltando-me para o ponto crucial deste trabalho, faço a seguinte pergunta ao entrevistado: Neste modelo de currículo integrado, o que o senhor apontaria no ensino da Filosofia como disciplina interdisciplinar? Para ele:

A Filosofia é totalmente Interdisciplinar. Observando a base filosófica, sempre brinco que a Filosofia é a mãe das demais disciplinas, é a ciência das ciências, o ensino da Filosofia contempla plenamente a história, a geografia, matemática, literatura e outras, englobando todas as exigências da interdisciplinaridade. Por ser uma disciplina de caráter aberto, está sempre em constante diálogo com as demais disciplinas apoiando comunicando, buscando os porquês. Haja vista, que, quando se estuda

matemática, necessariamente reporta a lógica de Aristóteles, o método da dúvida de Renê Descartes e tantos outros filósofos matemáticos (Professor de Porto Seguro).

Contrariando as propostas apresentadas pelo Ministro da Educação expostas anteriormente, para o professor, a disciplina Filosofia deveria ser considerada a mais importante do currículo escolar, devido às contribuições que esta oferece no ensino das demais disciplinas. Desse modo, a interdisciplinaridade é condição permanente na prática do seu ensino, por esta ser uma disciplina de conteúdo “aberto”, provocador, o seu ensino a princípio precisa ser diferente dos componentes curriculares. Não se trata de transmissão dos conteúdos dos manuais didáticos, revistas, músicas e outros, mas a partir destes levar os estudantes a transitar por “caminhos” que somente a Filosofia é capaz de conduzir no processo de ensino e aprendizagem.

No contexto filosófico, os discentes devem ser provocados, desafiados a buscar novas fontes de conhecimentos, muitas vezes gerando certo desconforto entre os pensamentos diferentes, até mesmo antagônicos, desconstruindo alguns paradigmas e algumas “certezas”. São estas particularidades que fazem do ensino da Filosofia indispensável ao trabalho interdisciplinar: a abertura para o diálogo, a valorização de novos conhecimentos, a criação de novos conceitos.

Como “mãe das demais disciplinas”, para usar as palavras do entrevistado, a Filosofia deve ser encarada como liame que consegue transitar entre todas as disciplinas dialogando, aproximando, sendo suporte referencial para entendimento de assuntos contidos em todas elas. Mas, historicamente, o que vem acontecendo nas unidades escolares, no que tange ao ensino de Filosofia, é um verdadeiro descaso. Vemos esse componente sendo sempre colocado em segundo plano, ou tratado através da transversalidade, o que não ajuda a desmistificar o estigma de que a Filosofia é uma disciplina que não tem finalidade profissional. Para alguns docentes, o mais importante a ser ensinado está relacionado às exigências mercantilistas. Afinal não se vê profissionais em Filosofia exercendo sua especificidade no mercado de trabalho, como há os profissionais com formação em matemática, Química, Letras, entre outras.

Convencido de que grande parte dos equívocos relativos ao ensino de Filosofia esteja vinculada à carência de docentes com formação em Filosofia na grande maioria das escolas brasileiras, perguntei ao entrevistado sobre a importância da formação específica para exercer a docência em Filosofia no ensino médio, segundo a experiência dele. Sua reflexão foi a seguinte:

[...] Cada docente deve atuar na sua área de formação. Isto é o ideal, mas entre o ideal e a realidade do cotidiano da cada unidade escolar há uma triste face obscura do sistema de educação brasileira. Muitas vezes a equipe gestora das unidades escolares trabalha com o contingente de profissionais que não correspondem às suas necessidades, desse modo surgem as adaptações, ou mesmo satisfazer os interesses particulares, isto tem se tornado um grande problema em muitas unidades escolares. Não obstante as dificuldades cotidianas da cada realidade escolar, sou a favor que o professor seja capacitado na área de atuação (Professor de Porto Seguro).

Ainda sobre o tema, o professor ratifica a crítica exposta anteriormente sobre o fato de a Filosofia ser usada como complemento de carga horária para professores de outras áreas, o que prejudica ensino-aprendizagem adequado de conteúdos específicos desta disciplina. Segundo o entrevistado:

Com o ensino da disciplina de Filosofia não é diferente, pelo contrário em razão dos preconceitos e os valores hierárquicos das disciplinas no currículo escolar, o ensino da Filosofia é sempre deixado como complemento de carga horária ou entregue para docente que não tem a formação específica. O que ocasiona uma desvalorização no processo de aprendizagem pelos discentes em razão do modo como a disciplina é repassada por falta do conhecimento necessário de Filosofia do docente. Assim as aulas tornam-se chatas, sem aprofundamento, temas sem nenhuma coerência, aulas que falam somente dos antigos pensadores da Filosofia (Platão, Aristóteles, Agostinho, Santo Tomás de Aquino, Renê Descartes), quando muito, falam das escolas filosóficas de forma superficialmente sem nenhuma aplicabilidade na vida prática. Por outro lado, há os que tecem comentários negativos sobre determinados filósofos, divulgando também a ideologia de que todo filósofo é doido, comunista, marxista provocando desinteresse dos discentes pela disciplina. Quero ressaltar que existem outros docentes que sem ter a formação específica, mas procuram adquirir conhecimentos e tornando suas aulas em verdadeiras *paideia* (Professor de Porto Seguro).

A entrevista com este professor, em especial, fez-me perceber o quanto a presença de um profissional, com formação específica na área de Filosofia, é importante para que o seu lugar seja reivindicado nos currículos escolares. É possível que se no CIEI houvesse um professor de Filosofia, com formação e concursado para área, a realidade seria bem diferente. Haveria, ao menos, desde a implantação da escola, a

oferta da disciplina, não privando os estudantes, inseridos num processo tão inovador e revolucionário, de uma formação num campo tão importante para pensar o mundo em que vivemos como é a Filosofia. Não quero com essa reflexão desmerecer o trabalho de docentes, que muitas vezes obrigados a assumir componentes curriculares que não dominam, e que se esforçam para fazer um bom trabalho. No entanto, não posso me abster de reivindicar o lugar e a importância da Filosofia para a formação dos discentes do CIEI.

5.2 Rodas de conversa com professores, estudantes e comunidade

Conforme foi apresentado anteriormente, o CIEI é o resultado da junção de várias escolas da cidade e, conseqüentemente, espaço de convivência de diferentes sujeitos, servidores e estudantes. Entre eles, havia o desafio de construir uma prática pedagógica ressignificada em que o estudante fosse instigado a pesquisar e a dedicar-se aos estudos em tempo integral.

A forma como o processo se deu gerou um ambiente de animosidade e discordância sobre os caminhos pedagógicos adotados pelos coordenadores, articuladores de área e direção da escola. Os debates quase sempre eram inflamados e não se chegava a um denominador comum. Por isso, vi a necessidade de buscar uma comunicação saudável e dinâmica com e entre os sujeitos da pesquisa, estudantes e professores do CIEI. A roda de conversa foi a possibilidade que encontrei para manter um diálogo franco com eles e entender por que havia tanta divergência de opinião acerca da implementação do currículo integrado naquela instituição de ensino.

A roda de conversa, além de se tornar um importante instrumento para esta pesquisa, configurou-se como uma prática metodológica interessante a ser utilizada pelos professores durante as suas aulas e também para deliberação de algumas decisões na coletividade, já que há como meta a gestão democrática na escola e a participação efetiva dos estudantes na tomada de decisões.

Resolvi realizar as rodas de conversa com grupos separados de professores e estudantes, com o intuito de verificar qual era a percepção de cada segmento sobre a proposta de currículo implementada e coordenada pela UFSB. A princípio, tive muita dificuldade em me reunir com os pequenos grupos de estudantes por conta dos horários vagos e dias de paralisação que coincidentemente eram os dias em que eu deveria estar na escola. Com os professores, também não foi diferente, porém, conseguimos agendar horários nos períodos em que estava previsto o planejamento por área.

O levantamento de dados a partir da roda de conversa se deu por meio da gravação de áudios, muitos deles transcritos neste capítulo, e no registro escrito das minhas impressões sobre o que ouvia dos professores e dos estudantes. O processo de escuta me ajudou a perceber a diversidade de opinião e a concepção que cada um apresentava sobre um mesmo assunto.

A roda de conversa foi importantíssima nesta pesquisa por permitir que os participantes se expressassem de maneira espontânea, mesmo sendo o pesquisador, em um primeiro momento, um corpo estranho naquele contexto. O caráter de informalidade possibilitou, inclusive, que os estudantes se sentissem à vontade para tratar de questões polêmicas, alguns desdobramentos da forma como se deu a implantação do currículo integrado em Itamaraju. Não as trato aqui por julgar que feririam a privacidade que prometi em documento aos participantes da pesquisa.

Os encontros ocorreram em dois dias por semana no período de um mês de idas e vindas ao CIEI. A proximidade entre o pesquisador e os participantes da pesquisa, alcançada com o tempo de vivência, permitiu uma relação de confiança e interação, facilitando outros procedimentos de levantamento de dados como a observação das aulas e a participação na culminância de alguns projetos temáticos, além da entrevista a partir do questionário semiestruturado.

Não pretendi que as discussões resultassem em consenso, mas fui também surpreendido pelo dissenso permanente, principalmente entre os professores e a direção da escola. As informações que consegui colher através desse procedimento possuem valor qualitativo, por se tratar de um debate aberto, sujeito a polêmicas e divergências, em que todos (partícipes convidados) são ouvidos.

A mim coube analisar e compreender as falas e o discurso de ambos os grupos e detectar naquele espaço polifônico quais eram os principais anseios, dificuldades e desafios àquele grupo de professores e aos estudantes que se matricularam naquela escola, esperando um método inovador e diferente de construir o conhecimento.

Percebi logo no primeiro encontro uma situação desconfortável, em razão da metodologia utilizada para implantação do ensino integrado, entre os professores, estudantes, equipe gestora, UFSB e Secretaria de educação e cultura do Estado. Como pesquisador, senti que estava num ambiente que exigia certa neutralidade e parcimônia para não perder a imparcialidade que o trabalho científico exige.

Aos poucos fui ganhando a confiança e me inteirando sobre a realidade e o porquê da resistência de alguns professores e estudantes em abraçar o projeto. Como observador, a princípio, o processo parecia muito confuso, pois tinha na memória a concepção das disciplinas isoladas cada professor com o seu planejamento. Após o diálogo com professores e estudantes compreendi o formato de ensino que se pretende no CIEI. Os momentos eram divididos por área de conhecimento em que o grupo de professores de uma determinada área de formação fazia rodízio entre as salas da mesma série. Em outras palavras, durante as aulas de matemática ou qualquer outra disciplina não havia professores fixos, pois eles passavam de uma sala a outra, explicando o conteúdo ou simplesmente aplicando uma atividade que não era dele, mas do colega da disciplina daquele dia. Ocorriam ainda outros momentos em que os estudantes e professores eram reunidos no auditório, onde acontecia o compartilhamento coletivo do tema tratado.

Na roda de conversa com os professores, constatei uma insatisfação com o método proposto pelo UFSB, pois julgavam muito difícil trabalhar na coletividade. Segundo eles, há muita dificuldade em planejar coletivamente. No entanto, o que pude depreender foi a sobreposição de interesses pessoais aos coletivos e muita resistência em abandonar o modelo tradicional do compartimento disciplinar, cada um na sua zona de conforto. Outros discursos apontaram a uma insegurança profissional, visto que a proposta colocou em xeque muitas práticas pedagógicas consideradas de referência para muitos professores. Outros refletiam o ceticismo e o relativismo em aceitar as mudanças em razão do longo tempo na docência e pelo fato de terem presenciado muitas propostas que não deram certo, justamente por colocar o estudante como sujeito integrante e ativo neste processo.

Por outro lado, a proposta convergiu com a necessidade de alguns professores em construir um projeto de ensino, considerado transformador. No campo da divergência, muitos veem a proposta como um “ensino moderno”, em que o estudante é também responsável por sua formação. Embora, tenha me sentido desestimulado, para não dizer desesperado, em alguns momentos, entendi que o que era moderno para uns era o ponto de principal preocupação com os resultados para outros. Alguns me devolviam a pergunta: “como inserir o estudante no planejamento das aulas e dos projetos?” “Como?”. “Nós não sabemos”. Como mediador da roda de conversa, instigava que o grupo que já vislumbrava um futuro promissor para a escola dissesse por que valeria a pena continuar tentando. O modelo chama atenção exatamente por potencializar a autonomia e a emancipação do estudante, ao mesmo tempo, que respeita as diferenças e coloca professores e estudantes em par de igualdade e respeitoso diálogo. Para quem está acostumado há anos com o modelo tradicional, é de fato complicado ver de forma otimista uma proposta que o coloca em situação de vulnerabilidade.

A roda de conversa com os estudantes aconteceu de forma mais tranquila, menos tensa, pois a maioria emitia opinião similar sobre o modelo de currículo proposto pela UFSB. Eles queriam que a escola desse certo, mas não concordaram como tudo se deu. Eles não foram ouvidos. Simplesmente aderiram à proposta, imaginando que a instituição ofereceria o que está previsto para o ensino integrado.

Apontaram problemas de toda ordem, entre eles, a estrutura física que contemple espaços de estudo, convivência e lazer, bem como um refeitório que dê conta de acolher todo corpo discente na hora do lanche e refeição; a falta de professores e por isso muitos horários vagos, improdutivos que acabavam por dispersá-los em outras atividades que não cabe mencionar neste trabalho. Além disso, apontaram que há professores que não conseguiram se adequar à proposta e que os estudantes não estão aprendendo. Outros ainda mencionaram a ausência da diretora na escola, o que para eles é muito grave, pois entendem que sem uma direção firme a escola não funciona, todos se colocam na posição de líder, não há regras nem limites direcionados a eles, por isso, não se sentem na obrigação de observar o regimento da instituição.

Na minha avaliação, o conflito existente entre professores/estudantes e direção foi um dos aspectos que mais dificultaram o processo de implantação do currículo integrado no CIEI. As reuniões eram muito tensas e hostis, de modo que não se chegava a um consenso para resolução dos problemas que eram levantados. Por vezes, presenciei discussões acaloradas, que beiravam ao desrespeito. A roda de conversa convergia também à ideia de tornar todos os espaços da escola lugares de encontros de saberes, contrariando a concepção institucional do uso das salas, muitas delas impróprias para ministrar as aulas. Para grande maioria dos estudantes, a proposta dinamizou o ensino de tal forma que eles se sentiram motivados a se organizarem em luta por direitos da coletividade, tais como a abertura e uso da Biblioteca, do laboratório de multimídia, do cuidado e conservação do espaço público, entre outros.

Os encontros de saberes aos poucos foram modificando o dia a dia da escola, criando espaços para os diálogos interdisciplinares fora dos horários das aulas regulares. Desses encontros, surgiu o encaminhamento pelos próprios estudantes de assumirem a reorganização da biblioteca e mantê-la aberta em tempo integral. Outro grupo assumiu o laboratório de informática, consertou computadores, estabeleceu uma agenda. Os estudantes provenientes da zona rural organizaram

um projeto junto aos moradores do assentamento Cédula da Terra⁹, com o objetivo de aproximar os estudantes da cidade com a realidade do campo, especificamente, com os assentados, de maneira a desconstruir preconceitos e estereótipos de inferioridade atribuídos aos estudantes que chegam do campo. A cada encontro, os objetivos eram ampliados, novas ideias foram aparecendo e aos poucos mais estudantes ficaram interessados em participar de experiências diferentes a que estavam acostumados em outros anos letivos.

Figura 9. Encontro de saberes no Assentamento Cédula da Terra



Fonte: Arquivo pessoal.

Em se tratando, da visita ao assentamento Cédula da Terra, os estudantes elaboraram algumas propostas a serem apresentadas às famílias assentadas. Para tanto, necessitaram do consentimento das lideranças do assentamento à visita dos professores e estudantes do CIEI.

⁹ Cédula da Terra é um programa do Governo Federal em que a terra não é distribuída, mas sim vendida por meio da liberalização de crédito fundiário, negociada entre uma associação beneficiária e os agentes financeiros do programa. O público ao qual se destina são trabalhadores rurais sem terra (assalariados, posseiros ou arrendatários), assim como proprietários de terra, sem condições de trabalho por falta de investimento.

Figura 10. Roda de conversa entre os estudantes do CIEI e assentados



Fonte: Arquivo pessoal.

Apesar das dificuldades com o transporte, as visitas ao assentamento aconteceram a cada quinze dias e as rodas de conversa, antes delimitadas ao espaço escolar, transpuseram os muros da escola e alcançaram a comunidade rural de Itamaraju. A cada visita, percebia-se a importância de manter os encontros de saberes para que houvesse o encontro da teoria com a realidade; o encontro entre as várias áreas do conhecimento e por fim, o encontro entre pessoas tão distintas, mas que se reconheciam nas diferenças. Foi surpresa para alguns estudantes descobrir que moradores do assentamento possuíam formação de nível superior, o que contribuiu para superar os preconceitos. Outra novidade foi se deparar com algumas pessoas, sem conhecimento formal, mas que possuía um conhecimento riquíssimo de mundo. Assim uma simples experiência de troca de saberes foi capaz de influenciar, modificar, descobrir, transformar e redefinir conceitos há muito cristalizados sobre outras realidades desconhecidas; ademais contribuiu para descobrir que a melhor forma de aprender é quando se compartilha os diversos saberes em diálogo aberto e respeitoso com o outro.

Figura 11. Trocas de experiências entre estudantes, professores e assentados



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 12. Confraternização entre estudantes, professores e assentados.



Fonte: Arquivo pessoal.

Outra experiência interessante foi a realização do Seminário das Ciências Humanas e suas expressões linguísticas, organizado pelas professoras de Humanas e Linguagens, que explorou a perspectiva interdisciplinar, potencializando a descoberta de novas fontes de conhecimento e a desmistificação que se tinha sobre os “lugares” dos saberes no currículo escolar. A atitude interdisciplinar coordenou os

trabalhos sobre a influência da literatura na música, na Filosofia, no cinema, no teatro, na internet, com a participação ativa da comunidade estudantil e professores de diversas áreas.

Figura 13. Seminário As humanidades e suas expressões linguísticas



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 14. Professoras do CIEI e pesquisador



Fonte: Arquivo pessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trilhar os caminhos da Filosofia ao longo do tempo instala em nós uma angústia em lhe garantir um lugar de direito no currículo, independente do caráter da obrigatoriedade. Mesmo com a força da lei, a disciplina continua à margem na educação básica e o caráter de instabilidade a persegue com as novas mudanças no currículo através da BNCC. Durante o meu percurso como pesquisador, deparei-me com um novo desafio: o da sobrevivência da Filosofia enquanto disciplina, uma vez que passou a ser considerada na nova reforma do ensino médio como prática de estudo e nada mais. Os desafios apresentados pelos professores e estudantes envolvidos na pesquisa apontam para a necessidade de mostrar o valor dos conhecimentos filosóficos no currículo do ensino médio, unindo teoria à prática e envolvendo outras disciplinas de forma interdisciplinar.

O dialogismo pretendido é um desafio ainda maior quando percebemos que falta ao órgão máximo que rege a educação brasileira a concepção de que precisamos ser ouvidos. A gestão não é democrática, falta ouvir as bases, escutar o estudante nas suas expectativas e anseios. Falta ouvir o professor que na sua lida diária inventa, reinventa para manter a chama acesa apesar dos dissabores e da falta de investimentos no setor que deveria ser essencial num plano de gestão, seja ele de que esfera for.

A pesquisa desenvolvida no Complexo Integrado de educação de Itamaraju, durante a quarta unidade, no ano letivo de 2016, com estudantes do 3º ano do ensino regular e professores, revelou as angústias que acometem a todos nós, professores das várias áreas. As observações realizadas nas aulas com os professores das Ciências Humanas e suas tecnologias, bem como as rodas de conversas com docentes e estudantes, demonstram que há uma necessidade urgente em formar professores na área (Filosofia) e ampliar as possibilidades de entender como um currículo pode ser trabalhado de forma integrada; e como a presença de uma universidade como parceira de um projeto desta magnitude pode fazer a diferença.

Na realidade observada, os empecilhos aparecem à mancheia e impedem que professores, educandos e gestores enxerguem outras perspectivas. Por isso, além de apresentar a análise dos desafios e dificuldades, propus aos professores e estudantes que promovêssemos encontros para tratarmos dos caminhos metodológicos com os quais é possível sinalizar a desterritorialização dos saberes, de maneira que a dimensão da interdisciplinaridade se tornasse marca do cotidiano dessa escola. Os estudantes, sujeitos agentes do processo, foram ouvidos, mas percebi que queriam mais do que isso. Eles esperam que a escola dê certo, que a autonomia seja garantida e o conhecimento seja alcançado.

Durante a observação e rodas de conversa, confirmou-se a hipótese de que a Filosofia está praticamente ausente, seja nas suas especificidades seja na contribuição com os trabalhos de forma interdisciplinar. Mas antes que finalizasse a pesquisa, percebi um esboço diferente em relação à busca por caminhos para superar os limites, muitas vezes rígidos, impostos pela falta de compromisso do estado em promover a cultura do pensar nas escolas.

Vale ressaltar que o ano de 2016 foi bastante complexo, por se tratar do período de implantação e de transição de um modelo de ensino regular para modelo de ensino integrado, em tempo integral. Esse outro modelo exigiu mudança de comportamentos e comprometimento dos professores, estudantes e equipe gestora.

Ainda que a Secretaria do Estado não tenha oferecido uma estrutura física capaz de possibilitar a permanência dos estudantes em tempo integral da escola; ainda que haja resistência por parte de alguns estudantes e professores; ainda que haja a necessidade urgente de formação docente para que os caminhos metodológicos sejam construídos, ainda assim, o modelo de ensino do Complexo Integrado de Educação de Itamaraju vem contribuindo para o crescimento e emancipação do estudante no processo de aprendizagem.

Mesmo com tantas barreiras contrárias foi possível sim perceber pequenas, mas significativas mudanças no processo de aprendizagem, na relação dos professores com os estudantes e dos estudantes com os professores que passou a ser vivida

com menor desigualdade de saberes. Por isso, a escola começou a ser entendida não mais como lugar de transmissão dos conhecimentos, mas como o lugar onde os conhecimentos são compartilhados. Isso não quer dizer que as hierarquias deixaram de existir, pelo contrário, elas permanecem, professor é sempre professor em qualquer modelo pedagógico de ensino.

Como o caminho se faz caminhando, o CIEI resiste às adversidades e continua no encalço de fazer da interdisciplinaridade uma atitude emancipatória de cidadãos críticos, onde o conhecimento não está restrito às salas de aulas e nem contido aos muros das escolas.

REFERÊNCIAS

ADAS, Sérgio. **Propostas de trabalho e ensino de Filosofia**: especificidade das habilidades; eixos temático-históricos e transversalidade. São Paulo: Moderna, 2012.

AIRES, Maurício Gadelha. A prática reflexiva na formação do filósofo educador. In: **Revista do NESEF Filosofia e Ensino**. Nº 01, Curitiba, 2012/2013.

ALVES, Dalton José. **A Filosofia no Ensino Médio**: ambiguidades e contradições na LDB. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

ASPIS, Renata Lima; GALLO, Silvio. **Ensinar Filosofia**: um livro para professor. São Paulo: ATTA, 2009.

BAHIA. **Portaria nº 1.128/2010** – Reorganização Curricular das Escolas da Educação Básica da Rede Pública Estadual. Bahia: SEC, 2010.

BURKE, Peter. **Uma História social do conhecimento** – I: de Gutenberg a Diderot. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37 ed., SP: Companhia Editora Nacional, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1998.

_____. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCNs+ Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 2002.

_____. **Orientações curriculares para o ensino médio**; Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 3).

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Plano Orientador Institucional e Político-Pedagógico da Universidade Federal do Sul da Bahia**. Itabuna/Porto Seguro/Teixeira de Freitas: UFSB; 2014.

_____. Ministério da Educação e cultura. **Base Nacional Comum Curricular**; Brasília, 2016.

_____. CNE. **Resolução CNE/CP 2/2002**. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura.** Trad: Ione Ribeiro Valle, Nilton Valle. Florianópolis: UFSC, 2015.

CARTOLANO, Maria Tereza Penteado. **Filosofia no ensino de 2º Grau.** São Paulo: Cortez, 1985.

CERLETTI, Alejandro. **O Ensino de Filosofia: como problema filosófico.** Trad: Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

COSTA, Cruz. **Panorama da História da Filosofia no Brasil.** São Paulo: Cultrix, 1960.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O que é a Filosofia?** Trad: Bento Prado Jr. , Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: 34, 1992.

DELORS, Jacques (org.). **Educação um tesouro a descobrir** – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Editora Cortez, 7ª edição, 2012.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo-SP: Loyola, 1996.

FORTUNATO, Raquel Paula; CONFORTIN, Renata. Interdisciplinaridade nas escolas de educação básica: da retórica à efetiva ação pedagógica. **Revista de Educação do COGEIME.** Ano 22. Nº43. Julho/dezembro, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GALLO, Silvio; KOHAN, W. O. **Filosofia no ensino médio.** Petrópolis: Vozes, 2000.

GALLO, Silvio. **Metodologia do ensino de Filosofia: uma didática para o ensino médio.** Campinas: Papirus, 2012.

MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Trad: Eloá Jacobina, Rio de Janeiro-RJ: Bertrand Brasil, 2004.

PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridade: conceito e distinções.** Porto Alegre: Edições Pyr, 2005.

PIZETTA, João Adelar. **A formação de educadores e a travessia de cercas invisíveis de acesso/produção de conhecimento: experiências do MST nas inter-relações com universidades brasileiras** (Tese de Doutorado em Educação) 2014, 209 f, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo: Vitória, 2014.

RODRIGO, Lídia Maria. Uma alternativa para o ensino de Filosofia no nível médio. In: Silveira, Renê J.T.; GOTO, Roberto (orgs). **Filosofia no ensino médio.** São Paulo: Edições Loyola, 2007, p. 42.

SANTOS, B.S.; ALMEIDA, Filho N. (Orgs). **A Universidade no sec. XXI**: por uma universidade nova. Coimbra: Almedina, 2008.

SANTOS, Boaventura Sousa. A gramática do tempo; para uma nova cultura política. In: _____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Trad: Mauzar Benedito. São Paulo-SP: Boitempo, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVEIRA, Paulo Ricardo Tavares da. **Saberes do professor de Filosofia no nível médio**. 2005. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Anísio. O ensino cabe à sociedade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.31, n.74, 1959.

VITA, Luis Washington. **Panorama da Filosofia no Brasil**. Porto Alegres-RS: Globo, 1969.